

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2016

Patricie Koubská

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Osobnostní rozvoj žáků prostřednictvím výtvarných aktivit v praktické škole
dvouleté

The Personality development of students by art activities at two-years
practical school

Patricie Koubská

Vedoucí práce: PaedDr. Jaroslava Zemková, Ph. D.

Studijní program: Speciální pedagogika (N SPPG)

Studijní obor: Speciální pedagogika

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Osobnostní rozvoj prostřednictvím výtvarných aktivit u žáků v praktické škole dvouleté vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PaedDr. Jaroslavě Zemkové Ph.D. za její cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce.

Patricie Koubská

ABSTRAKT:

Práce se snaží o porozumění a lepší vhled do dospívání a zajímá se o možnosti formování osobnosti mladého člověka s mentálním postižením. Na základě kvalitativního výzkumu se snaží popsat rozvoj dílčích aspektů osobnosti u skupiny osob v Praktické škole dvouleté. Dílčí témata rozvoje osobnosti jsou rozpracovaná na základě průřezového tématu Osobnostní a sociální výchovy do výtvarné výchovy, kde využívají přínosu umělecké činnosti, prožitku a reflexe jako formativního prvku při utváření osobní identity ve výchovně-vzdělávacím procesu. Práce popisuje cesty, které usnadňují sebepoznání, upevňují sebepojetí, působí oblasti psychohygieny a pomáhají odhalovat skryté potenciály, které zpřesňují a zaostrují životní směřování mladého člověka s mentálním postižením na prahu dospělosti.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Osobnostní rozvoj, identita, dospívání, mentální retardace, výtvarné aktivity

ABSTRACT:

This thesis tries to understand and to have a better insight into adolescence and it is interested in options of forming personality of a young person with a mental disability. Based on the qualitative research, it tries to describe the development of personality particular aspects in the group of people in a two-year practical school. Sub themes of personality development are elaborated on the basis of cross-section theme Personality and social education in art lessons, where they are using the benefit of the art work, feeling and reflection as a formative element by creating self-identity in the behavioral-educational process. Thesis describes ways, which simplify the self-knowledge, strengthen the self-concept, operate in the area of psycho-hygiene and help to reveal the hidden potentials, which specify and focus the life course of a young person with a mental disability on the edge of adulthood.

KEY WORDS:

Personality development, identity, adolescence, mental disability, art activities

Obsah

1.	Úvod.....	7
2.	Vymezení pojmu osobnost.....	8
	2.1 Osobnost v období dospívání.....	10
	2.2 Osobnost se zdravotním postižením v období dospívání.....	13
3.	Osobnostní rozvoj jako průřezové téma Osobnostní a sociální výchovy.....	16
	3.1 Osobnostní rozvoj.....	17
	3.2 Sociální rozvoj.....	18
	3.3 Morální rozvoj.....	19
	3.4 Zaměřenost chování.....	20
4.	Praktická škola dvouletá jako součást středního vzdělávání v ČR.....	21
	4.1 Specifika Dvouleté katolické střední školy Kolín.....	21
	4.2 Výtvarná výchova a její pojetí v praktické škole dvouleté.....	25
	4.3 Osobnostní rozvoj jako průřezové téma ve výtvarné výchově v DKSS Kolín.....	27
5.	Artefietika jako cesta k osobnostnímu rozvoji.....	28
	5.1 Reflexe jako specifický prostředek výchovy.....	30
6.	Design výzkumu.....	31
	6.1 Stanovení výzkumného problému.....	31
	6.2 Formulace cílů.....	32
	6.3 Metody zkoumání.....	33
	6.4 Vstup do terénu.....	34
	6.5 Problematika kvalitativního výzkumu v praktické škole dvouleté.....	34
7.	Témata pro rozvoj osobnosti.....	35
8.	Zpracování jednotlivých témat.....	37
	8.1 Můj FB profil.....	37
	8.2 Co by to bylo, kdyby to proměnilo.....	38
	8.3 Netradiční autoportrét.....	39
	8.4 Netradiční autoportrét – pokračování.....	41
	8.5 Cesta životem.....	42
	8.6 Stvoření člověka.....	45
	8.7 Moře ve mně.....	46
	8.8 Křídla / Anděl ve mně (aneb co mě nese životem).....	48
	8.9 Krajiny a země aneb co ji vidět z odstupu.....	49
	8.10 Struktury aneb co je vidět zblízka.....	50
	8.11 Moje srdce.....	51
	8.12 Moje jméno.....	52
	8.13 Pírkó aneb skrytý poklad.....	54
	8.14 Můj dům / Můj hrad.....	56
	8.15 Moje město / Naše město.....	58
	8.16 Naše město – pokračování.....	59
	8.17 Výtvarný dialog.....	60
9.	Shrnutí výsledků.....	61
10.	Závěr.....	67

1 Úvod

Současná společnost je rychle se proměňujícím prostředím. Vyrůstající tempo a dravost dnešní doby klade na dnešního člověka větší požadavky než dříve a neblahým důsledkem tohoto jevu je často prohlubování rozdílů mezi jednotlivými sociálními skupinami, které nutí společnost hledat cesty k posílení integračních a inkluzivních snah.

Dochází tak k proměně místa člověka se speciálními potřebami ve společnosti, což se děje zejména díky novému uchopení sociálních služeb, které poskytují člověku s postižením příležitost nalézt si pracovní místo na otevřeném trhu práce, podporují snahu o samostatné bydlení, dávají možnost více rozhodovat o vlastním životě. Ale tato cesta je pro mladé lidi s postižením velice náročným a složitým úkolem a neobejde se ani bez jejich osobnostních změn ani bez transformace postojů celé společnosti. Protože má naše mladá demokracie v tomto směru před sebou ještě hodně dlouhou cestu, k přijetí skutečně inkluzivního postoje ve společnosti musí vést i proměna pohledu na vzdělávání a výchovu. Často jednosměrně deklamovaná nutnost zkvalitnění vzdělání zjednodušuje pohled na školu jako na instituci předávající především tuto hodnotu, na straně druhé si současný stav společnosti nemůže nepřipustit otázku, kam se u mnohých, přestože jsou vzdělaní, vytratila kultivovaná osobnost, prosociální uvažování a společenská užitečnost.

Právě zjištění, že vzdělání a morální kredit člověka nejdou ruku v ruce, vyvolávají otázku, která cílí na školství: Jak můžeme přispět tomu, aby lidské jednání bylo skutečně lidské? Je to jeden z důležitých úkolů školství do budoucna, protože současná krize rodiny přenesla řadu svých kompetencí na školní prostředí a velmi mnoho od něj v tomto smyslu očekává. A tak, přestože škola nemůže suplovat chybějící či nefunkční rodinné prostředí, musí hledat možnosti jak na své žáky působit. Dobrá pedagogická praxe nám ukazuje, že k lidství je třeba vychovávat, nečekat jej jako samovolně vznikající produkt vzdělání. Jinými slovy, že je nutné této oblasti věnovat zvýšenou pozornost, zejména pak v období dospívání, které je jedním z nejdůležitějších období ve formování osobní identity a směřování celého budoucího života. Zvláště mladí lidé s postižením jsou ohroženi při formování své osobnosti, která je vystavena mnoha tlakům moderní doby, navíc zúžená perspektiva budoucího uplatnění může u nich vést k upevnění pasivního přístupu k životu.

Proto považujeme za dobré a žádoucí, aby už i škola na tyto tendence navazovala a participovala na nich. Dospívající mají mít šanci poznat, že neúspěch v jedné oblasti se dá vykompenzovat úspěchem v jiné, radě potíže lze předejít nalezením vhodné učební metody a vlídné slovo povzbuzení občas dokáže zázraky. Právě ve škole je potřeba mít čas učit porozumění sobě samému, poznávat své silné stránky i svá omezení, učit se pochopení pro svět druhého, a skrze tyto nově získané kompetence pak zpřesňovat svou osobní individuální cestu. Dobré školní prostředí proto díky celé řadě prvků působících mimo přímé učební procesy může pomáhat formovat postoje, spolupracovat na utváření hodnotového systému žáka a může tak posilovat jeho charakter.

Rozvoj osobnosti se totiž netýká jen dospívajících se zdravotním postižením nebo těch, kteří v důsledku selhání rodinného systému či z jiných psychosociálních příčin nejsou schopni naplnit své geneticky dané předpoklady ke vzdělání. Každý mladý člověk, jehož život postrádá zaměření, bude ve svém vývoji stagnovat. Účelem vzdělání není totiž zaplnit mysl, ale otevřít ji, jak se kdysi vyslovil neznámý autor.

2 Vymezení pojmu osobnost

Obvyklé chápání pojmu osobnost je v obecném povědomí pojato s představou někoho neobyčejného, výjimečného, charismatického, ale osobnost je součástí každé lidské bytosti, tvoří její podstatou: zosobňuje její jedinečnost a individualitu. Drapela (Drapela, 1997, s. 14) osobnost popisuje jako „*dynamický zdroj chování, identity a jedinečnosti každé osobnosti*“. Chápeme-li člověka jako bytost bio-psycho-sociální, pak je osobnost spoluvytvářena syntézou všech jednotlivých složek jeho bytosti, které jsou ve vzájemné součinnosti, přičemž jedna ovlivňuje druhou a její jednotlivé psychické vrstvy jsou integrovány do celku, který se vždy projevuje v kontextu. Podle Františka Koukolíka (Koukolík, 2010, s. 72) je „*osobnost definována jako soubor trvalých způsobů, jimiž se jedinec vnímá, přemýšlí a vztahuje se jak k okolí, tak k sobě samému, přičemž tyto způsoby vnímání a přemýšlení jsou zřejmé v širokém rozsahu významných osobních a sociálních souvislostí.*“

Právě osobnost určuje, jakým způsobem se daný jedinec bude chovat, jak bude reagovat na podněty přicházející z prostředí. Podle Marie Vágnerové je osobnost „*integrováným celkem, který je individuálně typický a ve svých charakteristických rysech i relativně stabilní.*“ (Vágnerová, s. 511) Osobnost, která je v neustálém dynamickém procesu, akcentuje dřívější zkušenosti a zážitky, jež formují současné postoje jedince na základě hodnot, které uznává. Jde o proces vycházející z vrozených a získaných psychických vlastností, jež byly v člověku od jeho raného dětství podněcovány a rozvíjeny. Fungování těchto procesů v osobnosti tak poukazuje na nutnost určitého úhlu pohledu na člověka.

V současnosti je zřejmě nejrozšířenější popis osobnosti známý jako pětifaktorový model (Koukolík, 2010, s. 72). Tento model ale popisuje pouze vrozené předpoklady, rysy, které určují reakce jedince na podněty z prostředí. Podle něj tvoří osobnost pět základních složek: neuroticismus, jehož míra určuje náchylnost člověka ke stresu; extroverze, tedy množství energie směřující k ostatním; otevřenost vůči zkušenosti představující aktivní vyhledávání a vyhodnocování zkušenosti; přívětivost, jež se pohybuje se od soucitu až po tvrdohlavost a nakonec svědomitost, tedy stupeň organizace a kontroly v chování.

Helus pokládá za složky osobnosti tři základní roviny: schopnosti, za které považuje vnitřní předpoklady člověka a které mu umožňují podat výkon; dále temperament, který určuje, jaké prožitkové ladění v osobnosti převládá a konečně charakter, tedy jakými principy řídí jedinec své chování, jaká je jeho morální výbava. Zatímco první dvě složky lze do určité míry považovat za biologicky podmíněné, charakter jako takový vrozen není, ale je osvojen zvnitřňováním (Helus, 2009, s. 10).

Teorie osobnosti podle Rogerse (Koukolík, 2012, s. 189) popisuje strukturu osobnosti jako sedmírozměrový model, který je nazýván jako psychobiologický, neboť uvádí do vztahu psychologické vlastnosti a biologické schopnosti mozku. První čtyři rozměry osobnosti jsou považovány za víceméně dědičně podmíněné odpovědi organismu na podněty a odpovídají temperamentu: sklon k vyhledávání nového, sklon vyhýbat se poškození, závislost na odměně a vytrvalost. Další tři rozměry pak tvoří charakter člověka, mezi ně patří sebezapření, ochota spolupracovat a sebepřesah. Podle tohoto modelu jsou tyto vlastnosti výsledkem učení, nejsou tedy biologickými determinanty jako první čtyři a jsou tak ovlivnitelné kulturními vlivy a výchovou. Tyto oblasti osobnosti lze tedy rozvíjet,

příčemž ty pak působí zpětně na prožívání jedince: upevňují jeho sebepojetí a zakotvení v celistvosti. „*Charakterové rozměry odpovídají tomu, do jaké míry se člověk cítí být autonomním jedincem, tedy sám sebou, součástí celistvosti, vesmíru, celku, v němž je nějakým způsobem vše provázáno se vším.*“ (Koukolík, 2012, s. 188) Sebezaměření je schopnost zacíleného jednání a životní směřování člověka, proto prohlubuje sílu vůle. Ochota spolupracovat upevňuje místo člověka uprostřed společnosti. Sebezaměření je oblast, jejíž působení v osobnosti může mít v mnoha případech všepronikající dosah. Tato oblast odkazuje na potřebu vyšších cílů, které jedince přesahují a dodávají smysl jeho konečné existenci.

Na základě těchto modelů je možné zjednodušeně říci, že osobnost je formována jak vnitřními, tak vnějšími činiteli a jejich působení je různé v různých podmínkách. Jedná se o neustále aktivně probíhající proces, který však lze formovat. Tato formace probíhá interiorizací požadavků okolí, které jedinec přijal za své a s nimiž se ztotožnil (Helus, 2009, s. 17) a je určeno jeho osobnostním zaměřením.

Právě období dospívání je obdobím nejvýraznějšího profilování osobnosti.

2.2 Osobnost v období dospívání

Období dospívání provází zvýšená sugestibilita. Dospívající člověk je vystaven mnoha tlakům, se kterými se musí vyrovnávat: v první řadě jsou to samotné biologické faktory dospívání (hormonální změny a s nimi spojená emocionální rozkolísanost), změna společenského postavení (přechod na střední školu), zvyšující se očekávání od okolí (tlak na výkonnost, zralost v rozhodování) apod. Všechny tyto dopady činí dospívání velmi náročným životním obdobím, které v současné době vlivem stále složitějšího sociálního života v postmoderní době nabývá na délce a intenzitě. Zatímco u přírodních národů bývá obdobím naplněným velmi intenzivními přechodovými rituály, jejichž absolvování samo o sobě potvrzuje přerod dítěte v dospělého, současná globalizace toto vše postupně stírá a činí tak toto období podstatně složitějším a delším. „*Věk puberty se snížil, věk ekonomické nezávislosti se zvýšil.*“ (Kabíček, 2014, s. 14) Rodičovská role v tomto období se stává vysoce náročnou, protože jde o věk plný neklidu provázený hlubokými krizemi, změnami

nálad, názorů, tužeb, kdy je dospívající svému okolí a často i sám sobě na obtíž. Mnozí dospělí přesto často očekávají, že tento přerod proběhne jaksi sám od sebe a nejsou příliš ochotni dospívající v tomto čase doprovázet.

Z hlediska ontologie období dospívání dělíme na dvě vývojové fáze: pubescenci a adolescenci. Zatímco pubescence je obdobím tělesného zrání, je adolescence obdobím psychického a sociálního dozrávání. Někteří autoři označují dospívání souhrnným názvem adolescence a dělí ji na tři časová období: ranou adolescenci (10-13 let), střední adolescenci (14-16 let) a pozdní adolescenci (17-19 let), přičemž raná adolescence je charakterizována biologickými změnami a končí dosažením základní pohlavní zralosti, následující dvě období jsou pak časem psychosociálního vývoje (Kabiček, 2014, s. 18). Pubescenci charakterizuje transformace tělesného schématu – s tím, jak se mění samotné tělo je jedinec postaven před úkol přijmout sebe sama, svou novou podobu, navíc je konfrontován s nastupující sexualitou, kdy je nucen se vypořádat se s celou řadou prožitkových a názorových otázek. Helus označuje tyto změny jako první rozvojový úkol pubescence, který se týká *„pojetí a akceptace vlastního těla jako hodnoty, kterou je třeba objevovat, uchovávat a chránit - a o kterou je třeba se starat“* (Helus, 2009, s. 89) Dalším vývojovým krokem je problematika sebeuvědomění z hlediska genderu a ve vztahu k opačnému pohlaví, které souvisí s pohlavním zráním. Jedinec je postaven před výzvu přijmout sám sebe ve své vlastní mužské nebo ženské roli. Třetím úkolem pubescence je postavení ve vrstevnických vztazích. V tomto období zesiluje vliv vrstevnické skupiny, snižuje se rodinné působení, přestože má na dospívajícího stále silný akcent. S rodinou souvisí i čtvrtý úkol tohoto období, jehož úkolem je zachovat smysl rodinného prostředí jako bezpečného prostoru i přes všechna úskalí, která tento čas na všechny zúčastněné klade. S tím souvisí narůstající míra součinnosti pubescenta, pro kterého rodina přestává být samozřejmou záležitostí, ale *„podílí se na ní i svou vlastní poctivostí“* (Helus, 2009, s. 92) I tento úkol jasně ukazuje na z něj vyplývající proměnu vztahu k rodičům a vývoj jeho postavení v rodině. Tento vývojový milník se pak přelévá i do adolescence, v níž se projevuje jako starost o vlastní budoucnost. *„Adolescent je jedinec, který prošel pubescencí, ale musí zvládnout úkol naučit se být dospělých co do zkušeností, zodpovědností, sociálního postavení, osobností svébytností.“* (Helus, 2009, s.88) Náročnost výzev činí z adolescence období jedno z největších ohrožení života. Mladý člověk je

konfrontován s životní realitou, je postaven před mnohá rozhodnutí, která mají dalekosáhlejší dopad, než si dovede v tomto období představit. Hrozbou tohoto období je zmatení rolí, kdy se mladý člověk nedokáže zorientovat v množství úkolů, které jsou před něj kladeny. Rozmanitost sociálních rolí, které je nucen v tomto období poměrně rychle převzít, pak působí v oblasti formování osobní identity. Vytvoření zdravého sebepojetí, jež je vývojovým úkolem této etapy, může pak být snadno rozbito „*oslabením vnitřní autoregulace, nevybaveností nosnými vnitřními zásadami a principy, nedostatkem žádoucí pevnosti, spolehlivosti a stálosti osobnosti.*“ (Helus, 2009, s. 94) Podle Eriksona je právě vytvoření zdravé osobní identity vůdčím životním tématem mladého člověka, její ustálení je pak základem stability v budoucích fázích života. Dospívající vyžaduje od dospělých velkou míru tolerance a pochopení, mnohdy však sám bývá velice neústupný a tvrdošíjný. Je nutné uvážit, že důležitou roli hrají v utváření osobní identity i vzory a ideály, se kterými se mladý člověk setkává. Podle Heluse je právě adolescence senzitivním obdobím zápasu o své sebepojetí se svým okolím i se sebou samým. Vyjasňováním své identity odpovídá sobě i druhým na otázku, kým doopravdy je a oč mu doopravdy jde. (Helus, 2009, s. 94)

Mnoho autorů chápe utváření osobní identity jako záležitost celého života, jehož základy jsou položeny již v dětství, nicméně adolescenci však většina z nich vnímá jako vrchol životního zápasu. V období dospělosti již dochází jen k jejímu upevňování, zpřesňování nebo přehodnocování. „*Toto období vyžaduje více než kdy jindy při jednání s adolescenty důvěrný, přátelský a neodsuzující dialog.*“ (Kabíček, 2014, s. 30)

Hledání identity není ale jen pasivním poznáváním sebe sama, jde o aktivní proces, který bývá spojen s experimentováním, kterým adolescent dovršuje svou sebeformaci. „*Toto vývojové období je charakteristické utvářením hodnotového systému, formováním vztahů s jedinci opačného pohlaví, participací ve skupině vrstevníků.*“ (Černá, 2015, s. 179) Mladí lidé mají velkou potřebu silných zážitků, proto je toto období tak náročné na prevenci v oblasti nežádoucího chování. Většina dospívajících vyhledává silné citové podněty, myšlení je obvykle radikální a zásadové, jejich úvahy jsou černobílé a kompromis není přijímán jako řešení. Pod vlivem nedostatku zkušeností není adolescent s to odhadnout nebezpečí, které mu reálně hrozí – výskyt rizikového chování v tomto období je velmi

vysoký. Podle některých studií je úroveň impulzivity v dospívání nejvyšší v celém životě (Steinberg et al., in Kabíček, 2014, s. 20) a souvisí především se specifiky neurobiologických změn v mozku. Jedná se zejména o oblasti, ve kterých se nacházejí centra emocí, jejich kontroly, rozhodování, impulzivity a systému odměn. Vývoj těchto center, která zodpovídají za sebekontrolu a inhibici impulzivity je v dospívání velmi pomalý a dlouhý, naproti tomu systém odměn, motivace, emocí a hledání nového je v tomto období naopak velmi reaktivní (Kabíček, 2014, s. 20). Prof. Koukolík toto chování vysvětluje poklesem objemu šedé mozkové hmoty v čelní kůře na úkor zvyšování podílu bílé mozkové hmoty. Tento jev je důsledkem myelinizace nervových vláken, které představuje rozsáhlé propojování a zahušťování neuronálních sítí prefrontálního laloku s dalšími oblastmi mozku, především s oblastmi temenních laloků, čímž se podstatně zrychluje počet a množství zpracovávaných informací. Tyto oblasti čelního laloku se právě v myšlení zásadním způsobem podílejí na poměřování rizika a zisku. (Koukolík, 2008, s. 80) Proto tyto neurobiologické změny vedou k postupnému navýšení myšlení v souvislostech. Podle výzkumu Emersona a Turnbullové není v rizikovém chování mezi adolescenty se zdravotním postižením a jejich zdravými vrstevníky žádný statisticky významný rozdíl (Emerson a Turnbullová, 2005, in Lečbych, 2008. s. 45).

2.1 Osobnost se zdravotním postižením v období dospívání

Složitá proměna dítěte v dospělého je ještě komplikovanější cestou pro jedince s handicapem. Problematika zdravotního postižení, která vnáší do života dospívajícího kromě obvyklých adolescentních potíží ještě zúženou perspektivu budoucího uplatnění ve společnosti a v partnerských vztazích, má za následek zvýšení úzkosti, která může vést k mnoha dalším potížím: k ztrátě naděje, depresi, k poruchám osobnosti. „*Je proto potřeba hledat zdravé alternativy, které by u dospívajícího posilovaly jeho sebevědomí a snižovaly úzkost, umožňovaly zdravé vztahy s vrstevníky, vyplnily prázdnotu apod., bez potřeby přijímat chování rizikové.*“ (Kabíček, 2014, s. 33) Např. děti s viditelnou tělesnou odlišností jsou významně ohroženy rizikem poruch sociálních dovedností, protože fyzická atraktivita a oblíbenost patří do středu zájmů adolescentů a je kritickým faktorem interpersonálních vztahů (Kabíček, 2014, s. 30) Takový jedinec potřebuje mnohem větší

prostor pro vyjádření svých emocí, které zákonitě s proměňující se skutečností prožívá, protože je ohrožen rezignací nebo agresivní vzporou vůči druhým nebo sobě samému. Z tohoto důvodu také nesmí být podceňována hrozba autodestruktivního chování u mladistvých, které zvláště u impulzivních jedinců může vést až k suicidiálním pokusům. Zatímco malé dítě bez pochybností akceptuje vše čím je obklopeno a přijímá to jako přirozené, v adolescenci tato ochrana odeznívá a po prozření nastupuje rozčarování, které může vést k frustraci a z ní pramenící inklinaci k rizikovému chování. Proto je velmi důležité posilování ochranných faktorů, které zeslabují působení faktorů rizikových, mezi protektivní patří budování sebeúcty a sebedůvěry, pozitivní perspektiva do budoucnosti, zapojení do pozitivní skupiny vrstevníků, dobré vztahy v rodině, otevřená komunikace, neautoritativní podpora dospívajícího, orientace rodiny i na jiné než konzumní hodnoty a mnohé další. (Kabíček, 2014, s. 36, 37)

Kromě těchto obvyklých adolescentních obtíží se musí však dospívající člověk vyrovnávat i se specifickými problémy vyplývajících z jeho postižení. Jedinci s mentální retardací v kognitivním vývoji obvykle nedosahují úrovně abstraktního myšlení a zůstávají ve stádiu formálních myšlenkových operací. Tím vzniká značná disproporce mezi biologickou a rozumovou zralostí (Lečbých, 2008, s. 44). Tyto projevy tak adolescentovi ztěžují pochopení vlastního dospívání, znesnadňují přesah jeho myšlenek od reálných situací směrem k uvažování o jiných možnostech řešení. Sebepojetí osob s mentální retardací je díky těmto specifickým faktorům velkou měrou spoluutvářeno názory druhých lidí z okolí. Člověk s mentální retardací se ta snadno stává spíše pasivním příjemcem hodnocení a rozvoj jeho osobnosti je mnohem více komplikován předsudky v uvažování druhých lidí. „*Jeho život determinuje přetrvávající vázanost na konkrétní uvažování a z toho vyplývající definice jeho identity dospělými... even. postoj i předsudky společnosti vnímající handicap jako osobní tragédii.*“ (Černá, 2015, s. 179) Pörtner poukazuje na to, že zejména mladiství s mentálním postižením jsou často podceňováni a považováni za jedince s problémovým chováním, protože jsou příliš často konfrontováni s vlastním selháním. „*Mají nízké sebehodnocení, i když to často zastírají sebepřeceňováním, které stavějí na odiv. Pátrat po jejich kvalitách je mnohem plodnější než ulpívat na jejich nesprávném chování.*“ (Pörtner, 2009, s. 49) Právě vhodné sociální prostředí hraje v životě dospívajícího s mentálním postižením významnou roli. Zejména inkluzivní prostředí představuje pro takového

člověka obohacující sociální zkušenost, a to i přesto, že je zde jistým způsobem ohrožen přijetím nižšího sebehodnocení. Podněty vycházející z přirozeného prostředí jsou totiž nesrovnatelně cennější než rizika, která takové prostředí přináší. Žák je zde v přirozené pozici, která ho staví před běžné výzvy normálního života, má mnohem větší podíl na svém rozhodování, má možnost učit se od svých zdravých spolužáků. Zvládnutí vývojových úkolů v běžném prostředí zvyšuje jeho sebevědomí a zároveň pomáhá nastavit reálnou aspirační úroveň. Ani zdraví žáci na tom nijak netratí, naopak, sociální kompetence, které při soužití s postiženými spolužáky získávají, významně ovlivňují jejich postojovou a hodnotovou orientaci. Podle Smékalové lze na základě výzkumů dokázat (Smékalová, 2004, in Lečbych, 2008, s. 45), že žáci s postižením nevykazují významné rozdíly v oblasti sociální percepce a sebepojetí, ale spíše lze předpokládat, že dlouhodobá integrace podporuje kompenzaci zdravotního postižení i stabilizaci sebepojetí žáka.

V úvaze o dospívání nesmí zůstat opomenuto téma vztahové. Specifickou oblastí dospívání, která by měla v dospívání tématem diskutovaným, je také sexuální dozrávání. Této problematice se v současné době dostává stále větší pozornosti a vede tak k odtabuizování sexuálních témat i ve výchově a vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Není naštěstí již třeba dokazovat, že člověk se zdravotním postižením je také člověkem se sexuálními potřebami. Přesto stále spíše platí, že se mladistvým s mentální retardací dostává daleko méně poučení než jejich stejně starým zdravým vrstevníkům, a to jak ve škole, tak v domácím prostředí (Coren in Lečbych, 2008, s. 48). Předpokladem dobré sexuální výchovy je přirozené sociální prostředí, dobrá prevence, řádné poučení a osvěta již od raného věku stejně tak jako u zdravých dětí. Jedině tak lze předcházet častému sexuálnímu zneužívání osob s mentální retardací, které jsou právě z povahy svého postižení lehce manipulovatelné a mohou se tak stát snadnou kořistí sexuálního zneužívání. Coren uvádí, že 3% adolescentů ve věku 15 – 16 let měla pohlavní styk s vědomím rodičů, přičemž celých 6% adolescentů tohoto věku mělo pohlavní styk bez jejich vědomí a jejich rodiče si tuto možnost ani nepřipouštěli. (Coren in Lečbych, 2008, s. 55) Je důležité, aby k sexuální výchově bylo přistupováno právě v tomto kontextu, aby nebyla oddělena od emočního prožívání a aby sama navazovala na kultivaci vztahovou. Erikson nazývá tento vývojový úkol dosažením intimity v párovém svazku a překonáním izolace (Erikson in Lečbych, 2008, s. 57), přičemž předpokladem pro dobré párové soužití je to, pokud k němu

přistupují lidé osobnostně zralí. Sexualitu je třeba pojímat jako důležitou složku lidského života, která k osobnosti neoddělitelně dospělého člověka patří a je třeba s ní kultivovaně zacházet, což se pochopitelně týká i osob se zdravotním postižením. Je nutné předpokládat, že téměř každý člověk zcela přirozeně touží po párovém vztahu, který přispívá k pocitu naplnění života a přináší štěstí. Dospívající o těchto tématech potřebují velmi mnoho diskutovat, aby se nejen jejich vědomosti, ale i prožívání zpřesnilo a zacílilo na rozvoj těch osobnostních kvalit, které ve vztahu budou potřebovat.

3 Osobnostní rozvoj jako průřezové téma Osobnostní a sociální výchovy

Pojem osobnostní rozvoj nalezneme i mezi průřezovými tématy, která nám vedle vzdělávacích oblastí zprostředkovává Rámcový vzdělávací program. Tato témata reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa a „*jsou důležitým formativním prvkem ve výchově a vzdělávání*“ (RVP). Zařazení vybraných průřezových témat do školního vzdělávacího plánu je povinné a je na škole, jak si s jejím začleněním poradí. Jedním z dílčích průřezových témat je právě osobnostní rozvoj, který má za úkol pomáhat rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot. V oboru praktická škola je toto průřezové téma svou povahou nesmírně cenným nástrojem, protože se zabývá kultivací osobnostního rozvoje žáků s ohledem na jejich specifické zvláštnosti. Potřeba poznávat sám sebe, sjednotit své sebepojetí a dozrát k účinné autoregulaci je v období adolescence navíc i palčivým vývojovým úkolem.

Průřezové téma osobnostní a sociální výchovy má za cíl směřovat k porozumění sobě samému a k druhým, má pomoci zvládnout nežádoucí formy vlastního chování, přispívat k utváření dobrých mezilidských vztahů, umožnit získání takových sociálních dovedností, které žákům usnadní najít řešení v nejrůznějších životních situacích, pomůže jim při akceptaci odlišných typů osobností a jejich názorů. V oblasti socializace je jejím cílem ukázat žákům hodnotu spolupráce a vzájemné pomoci, má jim pomoci nalézt fungující přístupy k řešení problémů a přispět v prevenci rizikového chování, případně je ochránit před zneužíváním. Důležitou oblastí OSV je rovněž mravní rozvoj osobnosti žáků. (srov. RVP) Tato témata jsou vlastně oblastmi lidských dovedností, které v sobě obsahují

praktické jevy a jejich každodenní využití v běžném životě. Smyslem osobnostní a sociální výchovy je „*pomáhat každému žákovi hledat cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu.*“ (Valenta J., 2006, s. 14) Cílem vzdělávání v této oblasti jsou totiž praktické dovednosti, které má žák získat, aby mohl žít spokojený osobní život, který zvyšuje kvalitu jeho života. Podstatou osobnostní a sociální výchovy je totiž, že učivem je zde žák sám, konkrétní žakovská skupina a skutečné každodenní situace (Valenta J., 2006, s. 14).

RVP podle této definice dělí osobnostní a sociální výchovu do tří tematických celků: osobnostní rozvoj, sociální rozvoj a morální rozvoj. RVP doporučuje školám při tvorbě ŠVP zařazovat taková témata, která reflektují aktuální potřeby žáků.

3.1 Osobnostní rozvoj

Oblast osobnostního rozvoje je členěna na několik dalších dílčích částí, první je věnována posilování kognitivních funkcí, tedy rozvoji smyslového vnímání, cvičení pozornosti a paměti, dovednosti zapamatování a řešení problémů a také hledání metakognitivních strategií. Dobré rozvinutí kognitivních dovedností umožňuje žákovi získat více informací o světě a o své osobní situaci, upevňuje zaměřenost chování a vede k hledání efektivních cest k vlastnímu sebezdokonalení. Posilování smyslového vnímání obsahuje nejen procvičování smyslové percepce, ale i rozvoj vnímání sebe samého a dobré rozvinutí v této oblasti zhodnotíme téměř ve všech životních situacích, kdy se učíme být vnímavější vůči realitě, přesnější v odhadech okolností a v reakcích na ně. Druhou částí je oblast sebepoznání a sebepojetí, protože základním předpokladem spokojeného života je nejprve dobrá znalost vlastních osobních vlastností, kdy je za klíčový bod považováno nalezení realistického pohledu na sebe sama a schopnost přisoudit sobě samému adekvátní hodnotu. Pojetí sebepoznání vychází ze vztahu k sobě samému, kdy se jedinec učí vnímat jako zdroj informací, poznává své biologické a psychické schopnosti a dovednosti, učí se hledat realitu o sobě pohledem druhých na sebe sama, formuje svůj vztah k sobě samému, což ho vede přirozeně ke zdravému a vyrovnanému sebepojetí.

Schopnost objevovat efektivní strategie pak rovněž přirozeně vyvoluje následující oblast seberegulace a sebeorganizace. Zde by měl žák získat dovednosti ke zvládnání kontroly a regulaci svého chování, a také schopnost plánovat.

Poslední částí pak osobnostního rozvoje je psychohygiena, kterou tvoří oblast prevence a schopnost jednání v zátěžových situacích. Zde by se měl žák setkat s možnostmi pozitivního ladění mysli a měl by nalézt dobrý vztah k sobě samému. Protože je to oblast prevence, patří sem objevování schopnosti naslouchání sobě samému, způsoby redukce stresu a relaxace, rovněž i možnosti vyhledávání pomoci.

3.2 Sociální rozvoj

Strategie zmiňované v osobnostním rozvoji nejsou ovšem rozvíjeny jen v osobnostní rovině, ale jejich působení přesahuje i do sociálních vztahů, např. ve schopnosti soustředěně se věnovat druhému člověku (Valenta, 2006, s. 17). V oblasti sociálního rozvoje se hledají cesty k vzájemnému poznávání ve skupině, procvičuje se chování podporující dobré vztahy, žáci se učí respektu a poskytování i přijímání pomoci. Specificky se v této oblasti posiluje komunikace jako prostředek dorozumívání mezi lidmi, důležité místo zde má podpora nejen verbální, ale i nonverbální složky komunikace. Důraz je kladen na podporu rozvoje sociálních dovedností, tedy především schopnosti spolupráce. Čím víc mladý člověk vidí význam a cenu lidských vztahů, tím více se rozvine v příjemného, sympatického člověka, který umí zvládnout životní problémy bez ochromující deprese.

Specifickou oblastí v osobnostním a sociálním rozvoji je i kreativita. Tu lze podle Josefa Valenty chápat jako tvořivost v oblasti osobní i mezilidské (Valenta J., 2006, s. 26). Mezi kompetence, které by měly být rozvíjeny, patří zejména schopnost vidět věci jinak, budovat originalitu a objevovat nové souvislosti, které žáci využijí zejména při řešení problémů.

3.3 Morální rozvoj

Třetí složkou osobnostní a sociální výchovy je morální rozvoj, který by měl žákům pomoci získat dovednosti pro řešení problémových situací a rozhodování.

Vývoj mravního chování člověka dělí Lawrence Kohlberg do tří úrovní: na prekonvenční, konvenční a postkonvenční stadium a ve všech těchto úrovních ještě rozlišuje dvě stádia (Kohlberg in M. Valenta, 2014, s. 146). Osobnost na prekonvenční úrovni chápe normy jako něco přicházejícího z vnějšku, v první fázi nejprve jako něco, čím je jedinec korigován, respektive chová se tak, aby to pro něj bylo výhodné, je-li tedy odměňován za vhodné chování, pak se i vhodně chová. Zde se nachází podle Kohlberga většina dětí. Na konvenční úrovni už nacházíme většinu adolescentů a dospělých. Pro první úroveň tohoto stádia je charakteristická touha po shodě s druhými, kdy jedinci za správné považují žít podle očekávání blízkých osob, tedy za dobré je považováno to, co dělá většina dané komunity. V případě adolescentů je zde významná korelace s vrstevnickou skupinou. Na druhé, tedy vyšší úrovni, se objevuje již orientace na společnost. *„Správné je plnit své povinnosti a zákony dané danou společností. Společenské autority je třeba respektovat v zájmu zachování společenského řádu.“* (M. Valenta, 2014, s. 148) Postkonvenčního stádia dosahuje už jen menší část dospělých, neboť na této úrovni se jedná o plně zvnitřnělé hodnoty, které respektují individuální modalitu lidského života. Smysl zákona podle tohoto dělení spočívá v užitečnosti pro většinu lidí, ale prospěch většiny přesto nemůže být nadřazen nad absolutní hodnoty, které představuje třeba svoboda nebo lidský život. Na nejvyšší úrovni se pak setkáváme se svobodně zvolenými a žitými etickými principy, Kohlberg toto nazývá „orientací na nadindividualitu“, kdy je pojetí lidské důstojnosti chápáno jako univerzální princip – tedy že hodnota jediného lidského života je větší než názor většiny. Této úrovni dosahují jen někteří jedinci (Kohlberg, in M. Valenta, 2014, s. 148).

Protože se v Praktické škole setkáváme s adolescenty, je pro nás úroveň jejich morálního vývoje důležitým diagnostickým prvkem. Jelikož většina z nich dosahuje konvenčního stádia, je důležité, aby motivace pro jejich další duševní růst stavěla na principech, které v tomto stadiu vývojově stojí o pozornost mladého člověka. Je-li tedy v tomto stupni vývoje přirozená touha „dělat to, co dělají druzí, protože tak je to správné“; pak je tedy

důležité vytvořit i ve škole takové prostředí, které tuto touhu bude náležitě reflektovat a ve správném slova smyslu ji využije. Je tedy třeba dát vzniknout takovému prostředí, které bude odpovídat na potřebu někam patřit a být respektovaným článkem v tohoto soukolí. Pevné postavení v skupině je předpokladem pro další psychické dozrávání. Protože, nebude-li takové prostředí ve škole, žáci si je budou hledat jinde.

Zvláště ti, kteří jsou sami vystaveni znepokojivým otázkám o své budoucnosti s ohledem na svůj zdravotní nebo sociální stav, jsou vysoce citliví na míru nespravedlnosti ve světě. Otázky, které právě v adolescenci vyplouvají na povrch, jakkoliv jsou palčivé, musí být zodpovězeny, respektive nesmí zůstat bez povšimnutí. Mladý člověk, který je konfrontován s realitou života, má právo na to být brán vážně, ať jsou jeho myšlenky, úvahy nebo postřehy jakkoliv kontroverzní. Dospělý nesmí sklouznout do laciné pózy, která odmítá poskytnout dospívajícímu prostor pro hledání nebo se ze skutečných odpovědí jen vylhávat. *„Hledáním v dospívání si každý musí projít sám, ale potřebuje přitom – kromě jiného- podporu a spolehlivé vztahy. Měl by být na křižovatkách během dospívání doprovázen – ideálně rodiči, případně jiným, lidsky zralým dospělým, který je motivován nezištně mu pomáhat, umí mu naslouchat, neautoritativně mu radit, přijímat ho takového, jaký je, který mu vytyčuje nutné hranice, ale ponechává prostor pro jeho současné názory, rozhodování i pro jeho osobitý vývoj.“* (Kabíček, 2014, s. 46) Právě v těchto situacích jsme stavěni před nové výzvy, kdy opět hledáme sami sebe, máme možnost upevnit svou pozici. Reflexe vlastního poznávání v kontextu poznávání a smýšlení druhých je cestou, která má pomoci převést dospívajícího od černobílého vnímání světa k rozlišování víceznačnosti světa a objevení jeho barevnosti.

3.4 Zaměřenost chování

„Zaměřenost je hnací silou našeho života, dává mu cíl a směr.“ (Helus, s. 19) Jednou z nejdůležitějších stránek osobnosti mladého člověka je jeho zaměřenost k cíli. Důležitou roli zde hraje i hledání osobního smyslu života, který tuto vlastnost aktivizuje. Nalezení své vlastní osobní užitečnosti pak pomáhá zacílit chování k nějakému dlouhodobějšímu cíli. V období adolescence je hledání a orientace na cíl důležitým vývojovým úkolem. V bouřlivých adolescentních krizích je mladý člověk konfrontován sám se sebou, svými

schopnostmi, sny a touhami, a svůj cíl teprve objevuje, což může být samo o sobě velmi těžkým úkolem. Teprve, když nachází směr, který považuje za smysluplný, mohou se jeho síly mobilizovat v plné síle. Pokud se tak nestane, hrozí mladému člověku ztráta naděje. Bezvýchodnost jeho života bude mít na jeho konání ochromující následky, obvykle v podobě rizikového chování. Chybí-li cíl, chybí naděje. Mladý člověk má získat základní stupeň schopnosti zaměřit se na cíl, aby mohl v životě dosáhnout uspokojivých výsledků.

4 Praktická škola dvouletá jako součást středního vzdělávání v ČR

Obor Praktická škola jednoletá 78-62-C/01 jsou společně s oborem Praktická škola dvouletá 78-62-C/02 nejnižším stupněm středního vzdělávání. Tyto obory jsou určeny žákům se středně těžkým mentálním postižením, případně žákům s lehkou mentální retardací v kombinaci s jiným zdravotním postižením. Žáci obvykle přichází ze základních škol speciálních nebo praktických, mohou zde být rovněž vzdělávání žáci, kteří dokončili povinnou školní docházku, ale nezískali základní vzdělání. Vzhledem ke speciálním vzdělávacím potřebám žáků je výuka koncipována tak, aby respektovala individuální zvláštnosti a schopnosti žáků v oblasti psychické, fyzické i sociální. Ve výjimečných případech může ředitel školy délku vzdělávání prodloužit až o dva školní roky.

Vzdělávání se ukončuje závěrečnou zkouškou, úspěšným ukončením vzdělávacího programu žák získá střední vzdělání, dokladem o dosažení stupně vzdělání je vysvědčení o závěrečné zkoušce. Závěrečná zkouška v oborech vzdělání se skládá z ústní teoretické zkoušky a z praktické zkoušky z odborných předmětů.

Absolventi praktické školy dvouleté jsou připravováni pro jednoduché pracovní činnosti v oblasti služeb a výroby (např. v sociálních a komunálních službách, ve zdravotnictví, ve výrobních podnicích, v zemědělství), případně k pokračování v dalším vzdělávání.

4.1 Specifika Dvouleté katolické střední školy Kolín

Škola je svým zaměřením určená žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, žákům se zdravotním postižením a žákům se zdravotním a sociálním znevýhodněním. V katalogu

školy jsme zařazeni mezi střední školy a vedle oboru Praktická škola dvouletá otevíráme ještě obor Pečovatelské služby 75-41-J/01. Svou povahou jsme jedinečným typem střední školy, neboť vzděláváme žáky z obou oborů ve společné třídě. Jedná se tedy o skupinovou integraci, kdy integrujeme žáky z oboru Praktická škola dvouletá do oboru Pečovatelské služby, neboť koncepce výuky využívá podobnosti obsahů školních vzdělávacích programů. Rozdíly mezi obory jsou významnější z hlediska nároků na vzdělávání, místa praxe (žáci z oboru Pečovatelské služby ve 2. ročníku dochází na praxi do zařízení sociálních služeb, žáci oboru Praktická škola dvouletá absolvují praktické vyučování v rámci školní jídelny). Závěrečná zkouška pro obor Praktická škola dvouletá se skládá z oblasti přípravy pokrmů a v oboru Pečovatelské služby z oblasti obslužné péče.

Absolventi obou oborů mají podle svých individuálních schopností možnost v rámci dvouletého studia získat až tři osvědčení (akreditovaná jako rekvalifikační kurzy):

- pracovník v sociálních službách
- pomocný pracovník v kuchyni
- šička interiérového vybavení

Sociální složení žáků naší školy je velmi pestré. Většina žáků dojíždí z okolních vesnic, některé děti k nám jezdí z dětských domovů, spolupracujeme zejména s Dětským domovem ve Zruči nad Sázavou a Dětským domovem se školou v Býchorech. Nejčastěji se u našich žáků potkáme s lehkou mentální retardací v kombinaci s dalším postižením (zrakovým, tělesným, s autismem), dále pak jsou u nás žáci se středně těžkou mentální retardací. Naši školu také často vyhledávají rodiče dětí, které prošly nějakým druhem traumatu (např. šikanou) nebo zažily neúspěch na jiné střední škole. Tyto děti jsou obvykle zařazeny do oboru Pečovatelské služby. Valná část dětí pochází ze sociálně nepodnětného či znevýhodněného prostředí, mnoho žáků trpí poruchami chování, většina z nich má též specifické poruchy učení. Část žáků je romského etnika. Mezi našimi žáky se také objevují studenti bez znalosti českého jazyka a v naší škole se s ním seznamují. Další část žáků k nám přichází v průběhu školního roku, většinou kvůli neúspěšnosti na jiných školách nebo výchovným potížím, v současnosti je našimi studentkami několik neúspěšných maturantek. Žákům se zdravotním postižením poskytujeme možnost rozloženého studia (až na 4 roky).

Přes komplikace, které tyto skutečnosti přinášejí, jdou výhody takového vzdělávání nad rámec nevýhod – sociální složení třídy připomíná běžnou skladbu společnosti. Žáci z oboru Praktická škola jsou konfrontováni s realitou připomínající majoritní společnost, nacházejí se však stále v chráněném prostoru. A pro mnohé studenty oboru Pečovatelské služby tak jejich spolužáci představují budoucí klienty. Právě zkušenost ze společného vzdělávání jim pomáhá při dozrávání jejich pohledu na člověka s postižením, učí je vnímat ho na prvním místě jako lidskou bytost, přítele a kamaráda, který je teprve na druhém místě klientem s handicapem. Proto žáky vedeme důsledně k vzájemnému respektu a potlačujeme jakékoliv náznaky xenofobie a rasismu, a hodnotíme je vždy na základě individuální normy. Všechna tato preventivní opatření mají za cíl předcházet mezi žáky studijním a sociálním nerovnostem a zvyšovat jejich vlastní aktivní podíl na sebevzdělávání a kultivaci vlastní osobnosti. Přestože tak nejsme vedeni, lze naši školu v tomto ohledu považovat za inkluzivní zařízení. Všechny žáky vedeme cíleně k dosažení maxima jejich individuálních schopností, proto mají i žáci z oboru Praktická škola možnost získat všechna tři osvědčení, pokud svými schopnostmi na ně dosáhnou.

Strategie dlouhodobých cílů naší školy:

Být školou pro ty, kteří jinde neuspěli nebo pro ty, kteří pro svůj rozvoj potřebují speciální přístup

- Přizpůsobovat výuku vzhledem k potřebám jednotlivých žáků a poskytovat jim potřebné prostředí a pomůcky
- Rozvíjet individuální potenciál jednotlivých žáků – motivovat k dalšímu vzdělávání, podněcovat k osobnostnímu růstu, posilovat jejich sociální začlenění
- Zprostředkovat žákům základní morální postoje, pravidla slušného chování, hodnoty a principy v mezilidských vztazích
- Vytvářet podnětné a přístupné prostředí školy zakotvené na tradičních křesťanských hodnotách
- Učit žáky respektovat odlišnosti druhých, vést k vzájemnému poznávání a toleranci vůči ostatním
- Pomáhat žákům poznávat sebe sama, rozlišovat kladné a negativní stránky své osobnosti a objevovat svou roli ve společnosti

- Nabídnout žákům základní orientaci v životních hodnotách, vytvářet pozitivní přístup k sobě, k ostatním lidem a ke světu
- Vést žáky k uvědomění si důležitosti rodinného života a významu mateřství, k úctě k životu – i k nenarozenému
- Připravit žáky k mateřské a otcovské roli
- Žákům ze znevýhodněného sociálního prostředí zprostředkovávat principy fungování zdravé rodiny
- Zaměřit se na praktickou výchovu k samostatnému životu, posilovat kompetence související s orientací ve společnosti, na trhu práce
- Vytvářet a rozšiřovat pole spolupráce se sociálními zařízeními, která žáci využívají v rámci praktického cvičení
- Formou exkurzí a výletů do zařízení poskytujících nejrozumnější služby a sociální péči přibližovat žákům možnosti jejich pracovního uplatnění
- Poskytovat žákům pomoc při komunikaci s úřady a při hledání pracovního uplatnění a to i po skončení jejich školní docházky

Svou rodinnou atmosférou, křesťanským duchem a individuální péčí se snaží naše škola dovést všechny žáky nejenom k dosažení maximální možné úrovni vzdělání, ale hlavně k možnosti dozrát ve zdravou osobnost, která bude schopná uplatnit se v rodinném životě i na trhu pracovních příležitostí. Snažíme se o maximální kompenzaci všech omezení a znevýhodnění. Cílem ve vzdělávání je především příprava na vstup do života – profesního i rodinného a také pak:

- integrace do společnosti (vychovat mladé lidi k chuti do práce, pomoci jim včlenit se do běžné společnosti, v praxi tzn. pomoci jim nalézt zaměstnání, třeba v spolupracujících institucích)
- získání praktických návyků (v rámci rodinné výchovy, přípravy pokrmů, ekologické výchovy dopomoci žákům k vytvoření dobrých a trvalých návyků v péči o domácnost a rodinu např. nakupování, třídění odpadu, péče o členy rodiny)
- rozvoj a harmonizace osobnosti mladého člověka, přijetí odpovědnosti za svůj život

Autorka práce zde působí jako učitelka výtvarné výchovy.

4.2 Výtvarná výchova a její pojetí v praktické škole dvouleté

„Vzdělávací obsah výtvarné výchovy umožňuje vyjádřit vnitřní svět fantazie, představ, emocí, zkušeností a poznatků. Rozvíjí schopnost komunikovat prostřednictvím barev, linií a tvarů a má pozitivní vliv na emoční rozvoj, vnímavost, poznání a socializaci žáků.“ (RVP)

Výtvarná výchova je předpokladem pro vnímání estetické kvality světa i vlastního života, její obsah umožňuje vyjádřit vnitřní svět člověka složený nejen z emocí, ale i zkušeností a poznatků. Využívání výtvarných výrazových prostředků podporuje u žáků rozvoj citění, vnímání, myšlení a tvůrčích schopností. Média, která jsou využívána při tvůrčích činnostech, rozvíjí schopnost komunikovat prostřednictvím symbolického vyjádření, tedy pomocí barev, linií a tvarů. Tyto činnosti svobodným způsobem usnadňují žákům cestu k vlastnímu vyjádření a umožňují realizaci každého z nich na symbolické úrovni.

O koncepci výtvarné výchovy v RVP říká Jaroslav Vančát, že je strukturována tak, aby přispívala k formaci žákovy osobnosti. Celá oblast Umění a kultura podle něj nabízí velký potenciál, který může přispívat k restrukturalizaci žákovy osobnosti *„v několika navzájem propojených úrovních od latentní individuality až ke komplexně uvědomělé osobnosti“* (Vančát, 2003, s. 5). Tuto možnost a výhodu získává především díky tomu, že dává výuce nový rozměr aktivní tvůrčí práci spojené s prožitkem, namísto pouhého pasivního přijímání předem konstruovaných konceptů.

Umělecké aktivity přináší do výuky velký potenciál tím, že působí na emoční stránku člověka, uklidňují a snižují psychickou tenzi. Tyto činnosti usnadňují prožívání, třídění vlastních pocitů a zpřístupňují náhled do vlastní duše. *„Jakákoli výtvarná aktivita má i svůj hlubší subhumánní podtext. Výtvarný projev může zpodobovat svět tak, jak je viděn, ale především tak, jak je pochopen a vnímán.“* (Cikánová, s. 7) Zejména od časného dětství je kresba přirozeným prostředkem k vyjádření svých pocitů. V předškolním věku je výtvarná činnost přirozenou součástí vývoje dítěte, kdy symbolizuje samotné prožívání a uvažování, protože dítě výtvarnou činnost v tomto období vyhledává ne kvůli vytvoření artefaktu, ale

právě pro vyjádření svého niterného života. „*Radost z právě vznikající stopy je - u dítěte i šimpanze - daleko větší než zájem na konečném výsledku...Stručně řečeno, zdá se, že okolnost, že se 'kreslí' je zpočátku důležitější, než co se kreslí*“ (Uždil 1972, s. 15) Dětská kresba je vyjádřením aktuálního stavu, který po dokončení díla pozbývá na významu. S dozráváním psychiky během ontogeneze však stále více nabývá na významu právě dílo samotné a výtvarné techniky začínají upřednostňovat ti, kteří se dovedou přiblížit realitě více než ostatní. Během dospívání pak postupně kresba ztrácí na významu a spontánní radost z tvorby ustupuje do pozadí, protože dítě si čím dál více uvědomuje, že není schopno přenést trojrozměrnou realitu do dvojrozměrného světa. Mnohdy je tato skutečnost ještě posílena nevhodným pedagogickým působením a výsledkem je pak celá škála odmítajících postojů od nechuti k výtvarné činnosti přes odpor až po skutečný strach z bílého papíru. V těchto případech je pak prvním nezbytným krokem nejprve odstranění těchto negativních postojů, aby se pak vůbec dalo využít potenciálu uměleckého působení. Vždyť vhodně zvolená a motivovaná výtvarná činnost dokáže významně terapeuticky působit na každou lidskou bytost. „*Umění je pojímáno jako zdroj nezastupitelného, jinak nedosažitelného specifického poznání a komunikace. Není ničím navíc, ke kterému se přistupuje poté, co jsou naplněny ostatní existenční potřeby.*“ (Vančát, 2003, s. 8) Výtvarná výchova tím poskytuje žákům prostor pro rozvoj tvůrčích schopností, pomáhá ke zvýšení koncentrace pozornosti, podporuje a usměrňuje žakovy seberealizační tendence. Pomáhá nalézat nová a neobvyklá řešení zejména tím, že ve volném vyjádření zprostředkovává nová asociační spojení, umožňuje jejich překlápění a vychovává tak žáka ke kreativitě. Skrze výtvarnou výchovu můžeme u žáků působit pozitivně také na jejich vnímavost, zvyšovat jejich poznání o daných tématech.

V neposlední řadě jsou esteticko-výchovné předměty zdrojem uvolnění a radostného prožívání, které má v lidském životě nezaměnitelné místo. Vždyť k čemu by byla celá nádhera světa, kdyby se nikdo nezastavil a nedíval? Právě umění, přinášející do lidského života rozměr krásy je díky své odvaze být občas nesmyslným a dokonce zbytečným, důležitým a cenným zdrojem uvolnění a stává se tak dobrým prostředkem v oblasti psychohygieny. „*V životě se osvědčuje 'být nepraktický', tj. sbírat dojmy, vytvářet si citové vztahy k věcem a lidem, vidět zajímavosti tam, kde jiní vidí jen šed' a rovný povrch.*“ (Uždil, 1972, s. 107)

Současné pojetí výtvarné výchovy, jak je předkládá RVP, „klade mimořádný důraz na to, aby žáková pozornost nekončila se vznikem díla, ale pokračovala v odhalování, zakládání a udržování i renovování jeho hodnot v aktivní obrazové komunikaci“ (Vančát, 2003, s. 6). Tím se přirozeně otevírají otázky po novém využití výtvarné výchovy ve vzdělávacím procesu, nabízí se jiné způsoby jejího uchopení a poptávka po moderních výchovně-vzdělávacích konceptech v umění.

4.3 Osobnostní rozvoj jako průřezové téma ve výtvarné výchově

Protože RVP pro praktickou školu dvouletou nechává při tvorbě školního vzdělávacího plánu škole poměrně široký prostor, využili jsme tuto možnost k aplikaci některých průřezových témat, zejména osobnostního rozvoje, kde jsme zdůraznili zejména oblasti vývojových úkolů adolescence, protože toto téma reflektuje osobnost žáka s jeho individuálními potřebami i zvláštnostmi, je zaměřené prakticky a má přesah do každodenního života. Jeho smyslem je získat dovednosti vztahující se k zdravému psychickému a sociálnímu životu. Skrze něj rozvíjíme emocionální vztahy, budujeme žádoucí osobní postoje a především procvičujeme praktické dovednosti, které by se měly projevit v kompetencích týkajících se spolupráce a komunikace s druhými.

Při tvorbě ŠV jsme definovali toto průřezové téma ve výtvarné výchově do oblasti Mezilidské vztahy jako:

- rozvoj schopnosti sebepoznání skrze nabízená výtvarná témata
- nácvik chování podporujícího dobré vztahy (respekt, podpora, pomoc: rozdělení úkolů podle individuálních možností na základě vzájemné komunikace)
- rozvoj verbální a nonverbální komunikace, způsoby odmítání nevhodné nebo nepříjemné komunikace, práce na kolektivním díle, diskuze o námětu a o možnostech výtvarného zpracování
- rozvoj osobních individuálních dovedností, rozvoj sociálních dovedností a vzájemné vztahy, zájem o zvládnutí výtvarných technik, vzájemná pomoc při společných výtvarných aktivitách

5 Artefiletika jako cesta k osobnostnímu rozvoji

Artefiletika je definována jako obor, ležící na pomezí mezi uměleckými výchovami a arteterapií. Zakladatel české artefiletické školy Jan Slavík tuto disciplínu vymezuje jako zážitkové, reflektivní a tvořivé pojetí vzdělávání, které vychází z umění a exprese, přičemž směřuje k poznávání a sebepoznávání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitku nebo vnímání umění (M. Valenta, 2015, s. 18). Artefiletický přístup ve výtvarné výchově tak představuje jednu z možností, jak se ve výchově vyrovnat se stále se rozšiřující propastí mezi intelektovými a emočními póly lidského života. „*Je prostředkem, který poskytuje mosty pro spojování vědomí s nevědomím*“ (Slavík, 1997, s. 180). Lze ji chápat jako prostředek k porozumění metaforám a symbolům, které člověk ve svém životě potkává nebo je sám vytváří, ať už skutečně nebo jen ve svých představách. Základem tohoto přístupu je využití dvou navzájem propojených aktivit – aktivního tvůrčího procesu (exprese) a následného náhledu na to, co bylo vytvořeno a zažito (reflexe).

Právě tím, že byla artefiletika metodicky vydělena z teorie arteterapie, stala se vhodným pedagogickým prostředkem i v běžném vzdělávacím procesu. Nevyžaduje explicitní znalost terapeutických metod a postupů, kterou musí absolvovat arteterapeuti, a také se do těchto vod nehodlá vůbec pouštět, ale tím, že zdůrazňuje a vyzdvihuje zážitek výtvarného umění, se artefiletický postoj stává vhodným nástrojem pro působení na školách. Jan Slavík tuto blízkost vyjadřuje slovy: „*Vzájemný dotek psychoterapie a výchovy plodí výchovné koncepce založené na hledání souladu, celostnosti a životního smyslu*“ (Slavík, 1997, s. 11). Zážitek umění je totiž podle tohoto konceptu samostatně působícím prvkem, jehož potenciál se nabízí k využití ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Tento koncept totiž musí podle současného civilizačního trendu brát v úvahu důraz na úlohu individuality ve společenském systému, ale „... *na druhou stranu se nemůže vzdát ani výchovného směřování ke zdrženlivosti a respektu k druhému člověku, tj. k zodpovědnosti.*“ (Slavík, 1997, s. 166) Jak může tedy artefiletika pomoci formovat osobnost žáka? Právě umělecký zážitek dává zažít individuální svobodu, díky expresi můžeme být ve svém konání zcela svobodní, tuto svobodu jsme nuceni korigovat až ve vztahu k druhým. Právě toto je formativním prvkem artefiletiky: volná a svobodná exprese,

kteřá je díky své nespoutanosti uzdravujícím procesem, se v následném procesu reflexe stává prostředkem, který je třeba (právě kvůli druhým) vhodně pojmenovat, aby byl pochopen a dostal smysl. Zároveň působí i do hloubky samotného nitra aktéra, protože i on je na základě svého zážitku nucen popisovat děje, které v expresi zažil, musí druhým i sobě sám objasnit, s jakými záměry do tématu vstupoval. Právě díky reflexi máme možnost vtělovat do svobody umění dokonce i ohled k druhým, tedy formovat svou vlastní zodpovědnost. Protože ale i v reflexi je popisován artefakt, je stále zachován její svobodný charakter. Výtvarný proces i následná reflexe je tak díky symbolickým prostředkům bezpečnou činností, v níž může jedinec svobodně vyjádřit vlastní zkušenosti, prožitky, poznatky, včetně svých očekávání a tuh. Neverbální prvky výtvarného umění tento proces usnadňují, protože hovoří symbolickou řečí, a také sytí člověka emocionálním nábojem, který je umění vlastní. „*Osobnost, pocity a myšlenky tvůrce se promítanou do užitých symbolů, kompozice, barev, do prostorových vztahů i do celkového tonálního podání*“ (Campebellová, 1998, s. 20).

Řeč výtvarných symbolů snadněji dává vystoupit hluboce uloženým pocitům, touhám, konfliktům, strachům a otázkám, které člověka celoživotně provázejí. „*Zejména mladí lidé často bolestně pociťují jak nedostatek autentického sebevyjádření, tak omezenost v porozumění své aktuální životní situaci.*“ (Slavík, 1997, s. 10) Tradiční přístup ve výtvarné výchově bohužel na tyto skutečnosti moc nepamatuje, nezbývá v něm místo ani na expresi ani na reflexi, protože je zaměřen na výchovné a vzdělávací procesy. Z těchto konceptů se tak může někdy zcela vytrácet lidská bytost, která je zranitelná, trápící se, pochybující. V našem pojetí tedy např. člověk hledající své místo na světě, mladý člověk na prahu dospělosti, člověk s postižením. Zde pak snadno nalezneme spojitost a užitečnost artefaktického přístupu: „*I pro výchovu zřejmě nastal čas hlouběji se zabývat lidskými věcmi*“, dodává v této souvislosti Jan Slavík (Slavík, 1997, s. 10).

Výtvarný artefakt se může stát člověku jakýmsi zrcadlem, v němž se pozoruje a sleduje své názory, postoje i chování, lépe je tak může hodnotit, snáze je korigovat. „*K sebeuskutečnění nedochází nějakou koncentrací vůle a obrácením do sebe sama – daleko spíše tím, že se promítáme do svého okolí a jaksi se 'v něm vidíme', rozeznáváme sami sebe a zároveň i upevňujeme svoji osobnost vedle osobnosti druhých.*“ (Uždíl, 1972, s. 107)

Obrazné vyjádření může pomoci zlepšit pohled jedince na svůj vnitřní svět, může mu usnadnit cestu k poznání svých prožitků a pocitů, k vyjádření svých obav. Toto odkrývání v sobě však skrývá také významné riziko, protože je to vstup na tenký led lidské duše. „*Spontánní tvorba může otevřít lidem cestu k jejich nevědomí...měli bychom mít také na paměti, že účastníci mohou být svou prací hluboce zasaženi.*“ (Campebellová, 1998, s. 30)

Je proto velmi důležité, aby učitel byl o těchto skutečnostech poučen a nedovolil si vstoupit do pomyslné Pandořiny skříňky žákovy psychiky. Lidská duše je svět křehkých skutečností a snadno bychom v ní mohli něco zničit. Proto je třeba následnou reflexi vést velice citlivě a mít na paměti tato rizika.

5.1 Reflexe jako specifický prostředek výchovy

Tím, že do hodin začleňujeme reflexi vlastního díla, je žák veden k zamyšlení nad svou vlastní činností a svým dílem. Popis artefaktu ho nutí k třídění vlastních pocitů, k pokusu o sdílení jeho obsahu. Symbolika díla usnadňuje žákovi jeho popis, protože myšlenky a pocity díky artefaktu získávají hmotnou podobu. Zpodobení vnitřního světa také usnadňuje vytváření nových asociačních řešení, kdy pro své dílo nebo činnost žák hledá přirovnání.

V reflexi pak jsou žáci vedeni zejména k tomu, aby svůj zážitek při tvorbě detailně popisovali a dělili se o něj s druhými, právě skrze reflexi mají příležitost nahlížet na svět zrcadlem svých obrazů a mohou jej také zároveň nahlédnout pohledem druhých. Mají možnost své názory a prožitky společně sdílet, porovnávat, třídit a konfrontovat. Toto vše pomáhá rozvoji a dozrávání osobnosti, v níž se rozšiřuje prostor k nahlížení do sebe sama i do duší druhých. „*Při společném vstupování do konceptů se lidé navzájem jeden pro druhého odkrývají, projevují své niterné prekoncepce velkých životních témat*“ (Slavík, 1998, s. 178). Díky konfrontaci ve společné reflexi je pak obsah žákova uvažování zpřesňován a zobecňován a tím vším je podněcována oblast komunikačních dovedností.

Nezastupitelnou roli v reflexi hraje skupinová dynamika, která tyto prožitky umocňuje. Prostor, v něm všechny takové aktivity probíhají, musí být pro žáky především prostorem bezpečným. „*Takový vstup ... musí probíhat v prostředí plném bezpečí a vzájemné důvěry. Bez vytvoření takového klimatu ztrácí artefaktika význam.*“ (Slavík, 1998, s. 178).

6 Design výzkumu

V souladu se současnou terminologií týkající se kvalitativních šetření je pojem design výzkumu označuje výzkumný projekt, který je vytvořen na míru konkrétní výzkumné studii. Protože je dospívání specifický úkol v ontogenezi člověka a je navázaný na mnoho proměnných z předchozího období a rovněž také proto, že dospívající s mentální retardací jsou především lidé, byl výzkum zaměřen na detailní kvalitativní zmapování procesů provázejících dospívání skrze výtvarné aktivity, jež svou povahou usnadňují sdělovací procesy, a přesto mají hlubokou výpovědní hodnotu.

6.1 Stanovení výzkumného problému

Dospívání osob s mentální retardací je v odborné literatuře věnováno daleko méně prostoru než např. jejich dětství nebo rodině. V současné době se zájem odborné veřejnosti společnosti upřel zejména do období, které se týká přechodu ze školního prostředí do zaměstnání. Nově vznikající sociální služby se snaží svým klientům toto období usnadnit pomocí tranzitních programů, mezi něž patří např. podporované zaměstnávání. Pozornost se také obrací směrem k jejich mladé dospělosti, otevírají se otázky jejich partnerských vztahů, sexuality a též rodičovství osob s mentální retardací. Přesto se stále ve společnosti objevuje postoj, který přistupuje k lidem s mentálním postižením jako k dětem, které v důsledku svého postižení nemají na svou dospělost náhled, a tak často dochází ke zkreslenému vnímání jejich skutečných potřeb. Ve společnosti je bohužel stále nedostatek informací, které by mapovaly autenticky prožívání a osobnostní formaci dospívajících s mentální retardací, resp. usnadňovaly tento jejich osobnostní transfer a také ho reprezentovaly jako specifický proces, který zasluhuje naší pozornosti. Pokud tedy chápeme dospívání jako vývojový úkol, na jehož konci je dosažení dospělosti, které se v obvyklém pojetí týká přijetí zodpovědnosti a samostatnosti, je nutné podrobně zmapovat procesy, které zahrnuje, tj. zejména sebepoznávání, osobnostní růst a vytváření identity. Pochopení podstaty, jak tyto procesy u dospívajících s mentální retardací probíhají, může pak přinést mnoho zajímavých podnětů, které budou dalšími východisky pro práci

s dospívajícími zejména na poli tranzitních programů. Je to pochopitelně otázka zacílená i na školství, aby zvládla z tohoto pohledu pak poskytnout dostatečně podnětné školní prostředí, která budou těmto specificky charakteristickým potřebám šitá na míru.

Výzkum tedy stanovuje jako okruh detailního zájmu tento problém:

- Osobnostní rozvoj žáků prostřednictvím výtvarných aktivit v oboru Praktická škola dvouletá, a to zejména z perspektivy aktérů samotných
- Rozvoj schopnosti sebepoznání a vytváření sebepojetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v období adolescence na střední škole za využití výtvarných prostředků

6.2 Formulace cílů

Cílem práce je popsat, jakým způsobem působí výtvarné aktivity na rozvoj osobnostních charakteristik u žáků v oboru Praktická škola dvouletá. Jejím úkolem je prozkoumat, zda-li dochází u žáků díky tematicky zaměřeným a námětově přizpůsobeným výtvarným činnostem k rozvoji klíčových dovedností, které žákům předkládá Osobnostní a sociální výchova. Dílčím cílem je také zhodnotit, jakým způsobem toto působení vnímají sami žáci praktické školy, je-li pro ně přínosem v osobním životě, rozvíjí-li jejich schopnost vnímání, prospívá-li jejich sebepoznávání a zda-li působí i na oblasti sociální citlivosti a morálního vývoje.

Cíle práce byly tedy stanoveny takto:

- Popsat působení výtvarných aktivit zacílených na rozvoj osobnosti u žáků v praktické škole dvouleté v období adolescence
- Popsat působení témat rozvíjejících sebepoznání a upevňujících sebepojetí u jednotlivých žáků v praktické škole dvouleté v období adolescence
- Prozkoumat, zda-li vybrané výtvarné aktivity pomáhají žákům ve zvládnutí specifických vývojových úkolů adolescence a jsou-li k prospěchu jejich osobnímu prožívání

Výzkumné otázky byly pro účely tohoto výzkumu stanoveny takto:

- Jak působí výtvarné činnosti na osobnost žáka v praktické škole dvouleté?

Jaký vliv mají výtvarné aktivity na schopnost poznávání žáků?

Jaký vliv mají výtvarné aktivity na sebepoznávání žáků?

Jaký vliv mají výtvarné aktivity na sebepojetí žáků?

Jak ovlivňují výtvarné aktivity oblast sebeorganizace?

Jak ovlivňují pozitivní životní ladění?

- Jak jsou subjektivně vnímány (tematicky a námětově přizpůsobené) výtvarné činnosti žáky v praktické škole dvouleté?
- Jakým způsobem se působení těchto námětů projevuje v osobnostním rozvoji žáků?
- Jak prospívají výtvarné činnosti k zlepšení sociálního klimatu mezi žáky?

6.3 Metody zkoumání

Vzhledem k charakteru výzkumného problému byl volen neexperimentální výzkumný plán založený zejména na pozorování, popisu a detailním zkoumání povahy jevů provázejících dospívání a to na základě přímého pozorování, které by se z hlediska metodologie dalo označit za otevřené zúčastněné pozorování, při kterém se výzkumník pohybuje přímo v prostoru, kde se jevy, které pozoruje, přímo probíhají a stává se jejich součástí (Švaříček, 2007, s. 142). Získaná data byla zaznamenávána průběžně formou poznámek. Tyto údaje byly dále doplněny o data získaná metodou ohniskové skupiny, která vyvstávají z témat, u nichž je podstatný skupinový fenomén (Sedláček in Švaříček, 2007, s. 185). Skupinové interakce totiž významně ovlivňují chování jednotlivce a v období dospívání je navíc vrstevnická skupina výrazným determinantem chování. Diskuze v ohniskové skupině probíhala v rámci reflexe výtvarné činnosti a byla vždy moderována učitelem. Vzhledem

k tomu, že verbální projev u lidí s mentálním postižením bývá často zhoršený, byly údaje dále doplněny o data plynoucí z analýzy výtvarných produktů.

6.4 Vstup do terénu

Skupina žáků Praktické školy dvouleté je vzdělávána spolu s žáky oboru Pečovatelské služby v rámci Dvouleté katolické střední školy. Jedná se tak o skupinovou integraci, z hlediska podstaty lze také tento typ školy považovat za školu naplňující inkluzivní trend ve vzdělávání. Většina vzdělávacích programů je ve škole realizována v rámci jedné třídy, pouze oblast týkající se odborných předmětů (zejména předměty z oblasti Pečovatelských služeb) probíhá formou odděleného vzdělávání. Prakticky tak žáci tráví společně maximum času, výtvarná výchova je rovněž vyučována jako společný předmět.

Data pro výzkum byla získána ve skupině školní třídy v Praktické škole dvouleté. Výzkum probíhal od září 2015 až do června 2015, dále pokračoval opět od září 2015 do února 2016. Na začátku se tedy jednalo o skupinu složenou z žáků, mezi nimiž nebyly žádné sociální vazby. Skupina během celého období prošla však několika personálními změnami, takže nebylo možné získat a následně pak analyzovat všechna získaná data. Přesto bylo, v zájmu zachování autentičnosti výzkumu a také v rámci zachování kontextu vůči skupině, zaznamenáno v práci maximum využitelných údajů.

6.5 Problematika kvalitativního výzkumu v praktické škole dvouleté

V mnoha výzkumech, které se týkají kvality života lidí s mentálním postižením, často zaujme fakt, že hovoří spíše o nich, než aby mapovaly jejich skutečné prožívání, a málokdy se také hovoří přímo s nimi (Lečbych, 2008, s. 80). Je to samozřejmě dané problematikou samotné podstaty mentálního postižení, které snižuje verbální dovednosti a schopnost porozumění, v důsledku toho se je obvykle možnost popisovat své prožívání ztížena. Často se tak o jejich prožívání dozvídáme zprostředkované informace od jejich rodiny nebo od jejich pečovatелů. Lidé s mentálním postižením jsou rovněž snadno ovlivnitelní, je tak často ohrožena validita a reliabilita výzkumných šetření, někteří autoři uvažují i o nižší úrovni introspekce a schopnosti sebeposouzení (Wehmeyer a Kechnerová,

1995, in Lečbych, 2008, s. 80). Proto je nutné hledat jiné cesty a možnosti pro sdělování informací a poznatků o své sobě a věnovat jim ve výzkumu náležitou pozornost. Analýza takových sdělení totiž může mít velmi silnou výpovědní hodnotu.

Z hlediska ovlivnitelnosti osob s mentálním postižením může kvalitativní výzkum ztěžovat fakt, že pozorování probíhalo ve skupině, z nichž část účastníků nebyla do pozorování zahrnuta (i když někdy z hlediska kontextu byly tyto skutečnosti zaznamenávány), spíše je však v tomto kontextu ovlivňoval fakt, že žáci bez mentálního postižení mají tendenci ve skupině přebírat dominantnější postavení a z většiny pasivnější žáci s mentálním postižením se tak stávají jakýmsi „neviditelnými“ spoluúčastníky. Právě toto se na počátku výzkumu zdálo jako obtížně řešitelný problém. Zároveň však fakt, že taková to skupina je v podstatě vzorkem běžného složení společnosti, přináší přirozené výzvy, kterým by jinak tito žáci nebyli vystaveni. Proto jdou výhody této situace nad její nevýhody, a žáci jsou přirozeně stimulováni vyrovnat se svým zdravým spolužákům.

Posledním problematickým faktem ve výzkumu je samotné zařazení žáků do oboru Praktická škola dvouletá a velká interindividuální rozmanitost žáků. Mezi jednotlivými žáky najdeme totiž velké rozdíly, které jsou částečně způsobeny vnitřními podmínkami, ale v mnoha případech jsou následky sociální situace. Navíc popis jednotlivých kategorií (lehká, středně těžká, těžká mentální retardace) je jen zjednodušující a nevystihuje podstatu omezení, které svému nositeli působí. V každé osobnosti je navíc jinak rozložená a rozdílně specificky do ní zasahuje.

7 Témata pro osobnostní rozvoj

Přestože dospívající už jsou skoro dospělí, jejich citové potřeby se oproti dětství moc nezměnily. I v tomto věku potřebují jistotu, že jim druzí pomohou. Pokud cítí, že se o ně dospělí doopravdy zajímají a jsou ochotni jim věnovat svůj čas (a to znamená zejména jim naslouchat), pak bude mnohem snazší konstruktivně přispívat k budování jejich osobnosti směrem k zodpovědnosti a budoucí osobní nezávislosti. Důležitým prvkem je proto vhodný výběr témat, která svými náměty budou korespondovat s vývojovými úkoly

adolescence, budou působit na osobnostní charakteristiky žáků, pomohou jim uvolňovat tenzi a zároveň budou upevňovat žádoucí psychické vlastnosti.

Kladením úkolů, kterým žáci budou rozumět a budou korespondovat s jejich vývojovými úkoly, dochází k aktivizaci skrytých potenciálů a může dokonce napomáhat k překročení úrovně výkonů. Proto je velmi důležité, aby žáci měli před sebou otevřený horizont se šancemi a možnostmi dělat to, co reflektuje jejich nitro, aby byly dostatečně aktivizovány ty oblasti osobnosti, díky nimž budou žáci hledat i naplnění vyšších potřeb. „*Vnitřní potenciál výtvarného tvoření spočívá v tom, že vyžaduje aktivní zapojení i ochotu riskovat a zároveň umožňuje jedinečné vyjádření na základě neverbálních prostředků*“ (Campebellová, s. 17).

Období experimentování se svým životem se tak může přirozeně promítnout do výchovných činností, kde je experiment naopak žádoucím výsledkem činnosti. Takové konání obvykle žákům přináší uspokojení a jejich případný úspěch se stává samostatným odměňujícím činitelem. „*Cest a cestiček k sebepoznání a seberealizaci je ovšem celá řada – výtvarná činnost je jednou z nich a není nejméně účinná; už proto, že tu vše probíhá napolovic ve hře, je takovýhle způsob stavění mostů ke světu a (od světa k sobě) velmi vábný a účinný.*“ (Uždil 1972, s. 107)

Témata jsme konstruovali podle koncepce Osobnostní a sociální výchovy a zacílili jsme je na oblast sebepoznání a sebepojetí, na oblast sociálního rozvoje a oblast psychohygieny.

- **Témata pro rozvoj sebepoznání a sebepojetí**

Do této oblasti patří témata: Můj FB profil, Netradiční autoportrét, Peříčko aneb skrytý talent, Moje jméno, Moje srdce, Co bych byl, kdybych se proměnil

- **Témata se sociálním akcentem**

Témata, která zamýšlí nad mezilidskými vztahy a podporují sociální vazby a interakce mezi žáky ve skupině jsou Stvoření člověka, Můj dům/Můj hrad, Moje město, Výtvarný dialog

- **Témata zacílená na oblast psychohygieny**

Tato témata mají v první řadě přinášet uvolnění, být prožitkovou činností, vyvolat expresivní zážitky. Týkají se proto obvykle projektivních technik, takže v první řadě poskytují úspěch bez nutnosti podat soustředěný výkon a odvádí od sebe sama. Mezi tato témata řadíme: Moře ve mně, Krajiny a země aneb co je vidět z odstupu, Struktury aneb co je vidět zblízka

8 Zpracování témat

Do výzkumu byla zahrnuta skupina školní třídy v Praktické škole dvouleté v době od září 2015 až do června 2015, dále pokračoval opět od září 2015 do února 2016, tedy po období 16 měsíců. Jednalo se o skupinu žáků 1. ročníku, mezi nimiž dosud nebyly žádné sociální vazby. Složení skupiny se však během této doby proměnilo, takže nebylo možné získat a následně pak analyzovat všechna získaná data. Výzkum probíhal v hodinách výtvarné výchovy předem takto připravených. Na počátku bylo ve skupině 10 žáků, v průběhu školního roku nastoupili 2 noví žáci, 2 odešli. Ve druhém ročníku začala skupina pracovat s 10 žáky, 3 ze skupiny odešli (2 na začátku školního roku, 1 v 1. pololetí).

Z etických důvodů byl výzkum anonymizován, žákům byla místo jmen přiřazena náhodná písmena.

8.1 Můj FB profil

4. 9. 2014, přítomno všech 10 žáků

Cíle ve vztahu k výtvarné výchově: seznámení s technikou papírové koláže, volná kresba

Cíl ve vztahu k osobnostnímu rozvoji: úspěšná sebe prezentace, seznámení se se spolužáky

Tématu se věnujeme cíleně na začátku studia, má pomoci umožnit žákům představit se bezpečně jeden druhému. Prostředkem sebe prezentace je zde imaginární sociální síť, kterou současní adolescenti dobře znají. Cílem je snížit tenzi, se kterou žáci do nového

školního prostředí vstupují, usnadnit jim seznámení s ostatními spolužáky. Sledujeme celkové ladění, obezřetnost žáků, připravenost ke sdílení, cílem činnosti je především navození k otevřenosti a přijetí.

Instrukce: vytvoř a ostatním představ svůj profil na sociální síti

Vyučovací metody: výklad, samostatná práce

Organizační forma: první část v kruhu, druhá část individuální činnost

Průběh hodiny: ve třídě panuje spíše nervozita, ale samotné téma pro žáky nepředstavuje ohrožení, protože na sociálních sítích všichni nějakým způsobem fungují. Závěrečná reflexe pod dojmem vzbudit co nejlepší dojem vyvolává u některých žáků nejistotu (D., T.). U dalších žáků se objevuje snaha získat negativní vedoucí pozici ve skupině (M. označuje za své zájmy alkohol, sex a kouření) a získat tak pozornost ostatních, celkové ladění je ale klidné, práce všechny bavila. Mezi žáky lze zaznamenat již dnes ty, kteří patří do skupiny „neviditelných“, dezorganizovaně se projevuje O. (do svého profilu lepila obrázky zcela bez souvislosti, při závěrečné reflexi usnula)

Osvědčuje se organizační forma v kruhu, která snižuje napětí: oční kontakt posiluje vnímání společného cíle, snižuje vnímání rozdílů mezi žáky (všichni jsme si rovni), začleňuje učitele mezi žáky (učitel je snadněji vnímán jako moderátor skupiny), a také funguje jako prevence možných neverbálních negativních projevů (úšklebky, posunky apod.)

8.2 Co by to bylo, kdyby se to proměnilo

18. 9. 2014, přítomno 8 žáků, chybí D., O.

Cíle ve vztahu k výtvarné výchově: práce na kombinované technice, volný výběr výtvarného materiálu

Cíle ve vztahu k osobnostnímu rozvoji: já jako zdroj informací o sobě, skrze sebepoznávací techniky vnímat svou jedinečnost a odlišnost, ale přesto vnímat svou sounáležitost se skupinou, rozvíjet slovní zásobu a schopnost hovořit o svém prožívání,

pozor na nebezpečí je ve stereotypním uvažování, které je pro žáky s mentální retardací často typické

Instrukce: představte si, že vás kouzelník proměnil kouzelným prstenem do různých podob. V co bych se proměnil, kdybych se stal pohádkovou bytostí? (vodou, ohněm, počasím, zvířetem, dopravním prostředkem, květinou)

Vyučovací metody: práce s pracovními listy, diskuze, volná individuální tvorba

Organizační forma: společná hra a následná diskuze v kruhu, individuální tvorba

Průběh: Pracujeme s pracovními listy: Co bych byl, kdybych byl... Společně si je přečteme, hovoříme v kruhu, každý přidává své názory. Žáci jsou spíše pasivní, v diskuzi jen odpovídají na otázky, v interakci vystupuje významněji jen M., snaží se být středem pozornosti (popisuje, že je lávou, energetickým nápojem, orlem). V popisech většiny žáků převládají stereotypy a malá kreativita v pojmenování, často se opakují jeden po druhém (nejčastěji počasí - slunečno, budova – dům, dopravní prostředek – auto), proto vedeme žáky k hledání jiných souvislostí. Větší kreativita pouze při hledání přirovnání k pohádkovým postavám (T. – Hurvínek, A. – Kocour v botách, N. - Maková panenka, M. – upír)

Nakonec vše nakreslíme na čtvrtku volnou technikou, žáci pracují individuálně a ve ztišení.

Co se nezdařilo: skupina je stále spíše pasivní, převládají stereotypy

8.3 Netradiční autoportrét aneb co je vidět a co není

4. 12. 2014, přítomno 7 žáků, chybí A., J., F., O.

Z. - nová žákyně, první den ve škole, z dětského domova se školou, přestup ze SOU

Cíl ve vztahu k výtvarné výchově: seznámit se kombinovanou technikou (kresba, malba, koláž), osvojit si pojem autoportrét, vnímat autoportrét jako techniku s hlubším dosahem než je pouhá podobenka

Cíl ve vztahu k osobnostnímu rozvoji: druzí jako zdroj informací o mně (sebepoznávání skrze rozdílný pohled na sebe sama a druhé, vede k zamyšlení o zkreslení obrazu o sobě ve vlastní hlavě) zkvalitnit a projasnit svůj pohled na sebe sama, ujasnit si pohled na druhé, zvládnout přijmout jiné pohledy na svou osobu, rozšířit komunikaci ve skupině o nová témata

Instrukce: vytvořte svůj autoportrét, kde zachytíte i neviditelné skutečnosti o sobě samém, tak jak je poznáváte. Kdo jsem? Co jsem o sobě zjistil? Čím jsem tvořen? Podle čeho mně druzí poznávají?

Organizační forma: v kruhu, práce ve dvojicích, individuální práce

Vyučovací metody: samostatná práce, práce ve dvojicích, diskuze, společná reflexe

Pomůcky: výtvarné potřeby (čtvrtky, pauzovací papír, tuše, barvy, křídly, lepidla, nůžky)

Průběh hodiny: Dnešní hodinu narušil příchod Z., která ve skupině okamžitě strhla pozornost na sebe a tento fakt se odrazil i v provozovaných aktivitách. Většina žáků ale pracovala s chutí, téma je zaujalo natolik, že si přáli pokračovat i v další dvouhodinovce.

Začínali jsme v kruhu hovorem o rozdílnosti a podobnosti, hovořili jsme o jedinečnosti každého z nás, jeho neopakovatelnosti a specifickém úkolu, který každý ve svém životě má. Následovaly pracovní listy z minulé hodiny, ale tentokrát měli žáci za úkol popsat své spolužáky. Cílem této aktivity je získat kompetence vedoucí k získání pravdivějšího sebeobrazu, a to z pohledu skupiny na vlastní osobu. Získané dovednosti totiž mohou zpřesnit vnímání konkrétního jedince, ovlivňují jeho prožívání, skrze přirovnávání zlepšují asociační dovednosti, čímž prospívají zejména komunikačním dovednostem. Nutno podotknout, že pro žáky s mentálním postižením a autismem není tato činnost jednoduchá, jejich myšlení je konkrétnější a zde je po nich vyžadován posun k abstrakci, k hledání podobností tam, kde je neočekávají, proto je třeba jim v začátku citlivě pomoci a netrvat na splnění všech úkolů spojených s verbalizací.

Po krátké samostatné práci následovala diskuze v kruhu nad pracovními listy. Cílem bylo uhodnout popisovanou osobu. Žáci měli možnost okamžitě reflektovat svůj vlastní popis s popisem, který jim zprostředkovali jejich spolužáci. Tato konfrontace s popisem od druhých byla pro některé překvapující – např. Š. nenesl zcela dobře to, jakým způsobem je

skupinou vnímán (zatímco on se cítil být „lvem“, mnozí ho vesměs vnímali jako „čerta“). Žáci se k sobě vesměs chovali ohleduplně, zajímavý byl popis žáků s mentální retardací – zde byla patrná nepřesnost a infantilita v jejich přirovnáních, tento úkol nebyl pro ně zcela snadný. Např. T. se cítil být „Rákosníčkem“. Rušivě působila jen přítomnost Z., která se snažila strhnout pozornost na sebe (označila se za „ubytovnu“ a „vodku“), ale ostatní na to příliš nereagovali. Podobně se pokoušel zaujmout i M., který se snaží získat pozornost skupiny od samého začátku.

Po hře následovala práce ve dvojicích, příprava na tvorbu autoportrétu. Žáci si vzájemně obkreslili profily na složenou čtvrtku, vystřihli své tváře a podlepi je pauzovacím papírem, tak aby na jedné polovině čtvrtky byla průsvitná tvář a na druhé tvář nakreslená. Spolupráce v této fázi byla nutná, každý někoho potřeboval, ale podařilo se to nakonec všem. V této fázi byla narušena koheze skupiny, někteří nenašli partnera do dvojice (D.), někteří považovali toto chování za příliš osobní a nechťeli se obkreslování zúčastnit (N.), s kresbou jim tedy pomohl učitel.

Co se nezdařilo: Nestihli jsme reflexi, kvůli dohadování nad obkreslováním tváří. Při práci se zatím nedaří vytvořit prostředí, kde nesoupeříme, ale hledáme.

8.4 Netradiční autoportrét - pokračování

11. 12. 2014, přítomno 9 žáků, chybí J., A., O.

E. - nová žákyně z dětského domova, přestup pro studijní neúspěch

Cíl ve vztahu k výtvarné výchově: technika práce s pauzovacím papírem

Cíl ve vztahu k osobnostnímu rozvoji: zvládnout často překvapující informace o sobě samém získané skrze projektivní techniku

Vyučovací metody: projektivní hra, práce s pracovními listy, diskuze

Organizační forma: kruh, práce ve dvojicích, individuální práce

Průběh hodiny: i tentokrát jsme začali v kruhu, následovala sebepoznávací technika pomocí obrázků: žáci dostali za úkol vybrat obrázek, který je nejvíce charakterizuje, poté se posadit do kruhu a svou volbu objasnit. Následně úkol zopakujeme, žáci si přinesou

další obrázek. První obrázek nám ukazuje naše ideální já (čím bychom chtěli být nebo kým se cítíme být), druhý obrázek nás pak vyjadřuje mnohem pravdivěji – zobrazuje i naše obavy a strach (volně podle projektivní koláže M. Huptycha). Tato hra dobře korelovala s diagnostikou z minulé hodiny a v mnohém ji upřesňovala. Byla přínosem pro žáky s mentální retardací – zde pro ně odpadla náročná verbalizace. Bylo velmi zajímavé sledovat reakce žáků na své vlastní poznávání – žáci se soustředili jen na sebe sama a nehodnotili se navzájem jako minule. Tato aktivita v mnohém dokreslila to, co bylo minule nastíněno – Š. si vybral jako první obrázek lva, druhý zobrazoval lovce nesoucí uloveného jelena (cítil se být jelenem). Š. byl realitou této skutečnosti téměř zaskočen – je již dospělý, z dětského domova mu hrozí vyloučení kvůli záškoláctví, lhaní a obtěžování a on nemá kam odejít. Zároveň ale není schopen udělat nic proto, aby se to změnilo. Též i Z., která se v prvním obrázku prezentovala jako veselý „černobílý“ tučňák, si jako druhý obrázek vybrala okovy. Zajímavé obrázky si vybrala N., první zobrazoval duhu nad krajinou, druhý velice temný les. N. je dívka s těžkým depresivním laděním, které vyžaduje podávání silných psychofarmak, v důsledku jejich užívání je velice unavená, často usíná a téměř neprojevuje emoce, její výběr byl pro druhé překvapením. Svůj výběr ale nedokázala odůvodnit. Naproti tomu vyrovnané postoje k sobě představil R. (vybral si dva podobné obrázky psů), v jeho projevu je znát dobré rodinné vedení, je velmi sociálně schopný, pozorně si všímá ostatních a nabízí jim pomoc, ve skupině spolupracuje s P., postupně se mezi nimi začíná objevovat vztah.

Následovala samotná práce na autoportrétech: aktivita byla mnohem soustředěnější než minule. Žáci se ponořili do svých obrazů s usebráním. Pracovali jsme volnou technikou, žáci měli k dispozici výtvarný materiál dle svých potřeb a požadavků – někteří volili tuš, fixy, pastely, nejčastěji ale byly využity křídly. Mnozí začali o sobě uvažovat i v jiných souvislostech než dříve, příznivé bylo také jisté vyrovnání obou skupin žáků (z Pečovatelských služeb a Praktické školy dvouleté). Žáci s mentálním postižením, kteří bývají mnohdy více vázáni na učitele, nyní pracovali stejně samostatně jako ostatní. Celkově dynamika skupiny reflektovala cíl aktivity – činnost přinášela uvolnění a jako příznivý výsledek bylo v celkovém klimatu třídy vyhodnoceno zejména snížení napětí u žáků s poruchami chování a samostatnější aktivita žáků s mentální retardací.

N. sice měla problém s tím, co má do své hlavy nakreslit, nakonec ale vyjádřila jemnými pastelovými barvami „své pocity – lásku, důvěru, přátelství a naději“, s výsledným obrazem byla spokojená, označila ho za povedený.

D. na rozdíl od ní nedokázal svůj obraz popsat vůbec – v jeho kresbě dominuje zřetelná disharmonie – neví, kam v profilu patří oko, ústa, pravděpodobně je to i projev dezorganizované osobnosti, možná vliv zanedbání, neustále něco zapomíná nebo ztrácí. Zajímavý je rozpor se objevil u P., dívka má diagnostikovanou poruchu autistického spektra, v klinickém obraze se však porucha nedemonstruje, dívka velmi dobře zvládá abstrakci, její obraz je působivým estetickým dílem, do kterého vepsala: „Co je pro mě důležité? Na prvním místě rodina, na druhém místě jsou přátelé a koníčky“. Všichni hodnotili své práce pozitivně a byli s nimi spokojeni. V závěrečné reflexi vyšlo najevo, že žáky práce bavila, zejména díky volné tvorbě. Aktivní proces umožňoval symbolickou cestou integrovat získané poznatky do osobních postojů (R. všechny poznatky o sobě napsal do obrazu, cítil se dobře, že je „fajn jako pes“)

Co se nepovedlo: Někteří dominantní žáci strhávají pozornost na sebe, tím pádem se někteří žáci stávají pasivními (N., O.)

8.5 Cesta životem

15. 1. 2015, přítomno 8 žáků, chybí F., M., O.

Š. vyloučen ze studia pro neomluvené hodiny a neplnění studijních povinností

Cíl ve vztahu k výtvarné výchově: seznámení s technikou kresby suchými pastely a křídami, k dispozici vodové barvy.

Cíl ve vztahu k osobnostnímu rozvoji: posílit schopnost reflektovat svůj předchozí život, rozeznat zaviněné a nezaviněné skutečnosti, poučit se z chyb a přijmout zodpovědnost za svůj budoucí život

Instrukce: nakresli svoji cestu životem od svého narození až k dnešnímu dni, tak jak ji vnímáš. Zaznamenej do ní všechny důležité události, které tě ovlivnily. Můžeš je nakreslit přímo nebo je vyjádři symbolicky.

Vyučovací metody: výklad, samostatná práce

Organizační forma: individuální činnost

Průběh hodiny: ve skupině nyní jasně dominuje Z., což skupinové dynamice neprospívá. Její působení je rušivé, strhává na sebe neustále pozornost, i v závěrečné reflexi je třeba ji neustále napomínat, aby dala prostor ostatním. Její dílo představuje velmi zamotanou cestu, jednou se cítí být nahoře, podruhé dole, popis obsahuje vedle pravdivých informací i četné konfabulace. Jasně u ní dominuje symptomatika poruchy chování.

Přestože pro ostatní není činnost vedle Z. úplně snadná, podaří se většině soustředěně pracovat. N. sice působí dojmem snížené vigility, vždy ale překvapí v rámci reflexe zajímavým vnitřním prožíváním, které je v ostrém kontrastu ke kresbě, protože výkres je monotónní a celkem nedbale zpracovaný.

Naopak R. mluví otevřeně a živě, jeho cesta je plná lidí a zvířat, projev odkazuje ke zvýšené sugestibilitě a infantilnosti (chce jasně udělat učiteli radost), na obraze je patrný silný vliv pevných citových vazeb zjevně i v širší rodině (nechybí poznámka o společné zahraniční cestě autokarem s oběma dědečky), ve svém životě R. zdůrazňuje význam osob a také zvířat (svého psa), na konci jeho cesty dominuje setkání se svou novou láskou (P.).

Přestože by P. měla být člověkem, jehož neinteresuji sociální vztahy, je opak pravdou: P. na začátku své životní cesty zdůrazňuje záchrannou roli své současné maminky – pěstounky, která se jí ujala (byla odebrána z původní rodiny kvůli týrání), nepamatuje si na to, ale velice emotivně líčí její vyprávění o tom, jak byla odebrána své biologické matce (tehdejší přítelkyni jejího syna) z důvodu zanedbávání a týrání (černý mrak na začátku cesty) a poté byla svěřena své současné matce do péče (smějící se sluníčko). V jejím životě mají velmi silné místo i veškerá domácí zvířata, jimiž se to na obraze jen hemží. Její adoptivní sourozenci, kteří jsou již dospělí a celá rodina na obraze vyplňují ohraničené žluté pole s nápisem Moje rodina pro mě znamená a moji přátelé taky, hned za ním je pole s nápisem Láska. Dívka vypráví o svém stabilním citovém prostředí, ve kterém vyrůstá, a které také velice živě a s mnoha detaily popisuje.

Na D. cestě jsou patrné známky sociálního zanedbání (nenaplnuje představy svých rodičů a oni na jeho výchovu zjevně rezignovali). Jeho cesta je chudá na detaily, s prázdným

papírem si D. neví rady, ale ochotně se nechává vést a přes psychomotorickou neobratnost se snaží udělat vše co má.

M. cesta je chudá na sociální vztahy, na začátku je jen on sám, rodinní příslušníci jsou označeni zprvu jen čísly (na popud ostatních pak přidává i pojmenování), pak se na jeho cestě objevují už jen atributy jeho představ o spokojeném životě – cigarety, energetické drinky, televize. Vyjadřuje i své časté výkyvy nálad, které mu ale zřejmě vadí, „raději aby nebyly.“

T. cesta je chudá na detaily, říká, že si skoro nic nepamatuje. Téměř na všechny otázky odpovídá „ano“, takže se chvílemi zdá, že nerozumí.

Zajímavou cestu představuje E., začátek je neurčitý, podobá se kořenům stromu, jež vede přes řeku. E. o svém dětství nic moc neví, vyrůstá v dětském domově, čímž vysvětluje i ono náhlé ukončení cesty, přes kterou se valí voda, (když byla i se sestrou odebrána rodičům) cesta se pak točí ve tvaru srdce, na němž však visí kříž, druhá strana ústí ven z papíru. E. říká, že neví, kudy má jít dál. Nemá nikoho, obě cesty se jí zdají uzavřené.

Co se nezdařilo: výkresy jsme nestihli dokončit, jinak je ve skupině již daleko lepší klima

8.6 Stvoření člověka

26. 2. 2015, přítomno 8 žáků, chybí T., F., J.

Cíl ve vztahu k výtvarné výchově: seznámení s technikou papírové asambláže (hedvábný papír, pauzovací papír, lepidlo, kartony, barvy ve spreji)

Cíl ve vztahu k osobnostnímu rozvoji: výtvarné zamyšlení nad tím, co skutečně tvoří člověka, jsou-li lidské vlastnosti vrozené nebo získané

Instrukce: vytvoř člověka, podobně jako Šaman v indiánské legendě. Co skutečně tvoří člověka člověkem?

Vyučovací metody: společná četba, samostatná práce

Organizační forma: kruh, samostatná/individuální činnost

Průběh hodiny: Nejprve si v kruhu přečteme původní indiánskou legendu o stvoření člověka, kde stvořitele představuje Šaman, jehož dílo se mu snaží pokazit Kojot. Skutečný člověk se podaří Šamanovi vytvořit až napotřetí, kdy se mu teprve podaří hliněného muže a ženu správně upéct – do červena. Žákům se cítí být legendou osloveni, dívky z Pečovatelských služeb si všímají kulturně podbarveného kontextu (bílý člověk je zde považován za méně hodnotného), pro romské žáky je tento příběh obzvlášť poutavý, vyzdvihují svou podobnost s „dobře upečenými lidmi“. E. zlobí postava Kojota: „Vždy se najde někdo, kdo chce všechno zkazit.“ Poté se rozdělíme do dvojic, instrukce ale není striktní, takže např. M. a N. dali přednost samostatné práci. Dvojice byly dnes uzavřeny bez problémů: E. pomalu nachází své místo ve skupině, ve dvojici s O., R. s P., A. spolu s D. Vznikají velice rozdílná díla a diagnosticky zajímavá díla: Velké dílo vytvořily E. s O. (na břehu moře stojí dvojice „pravých lidí“, které dívky nastříkaly zlatým sprejem) Z. s H. téma velmi zaujalo a práce je bavila. Jako náročné se téma jevílo jako pro D., ve dvojici s A., uvnitř jen malá aktivní spolupráce, nechává se vést A., malé sociální dovednosti, lidské tělo bylo pro něj příliš těžké.

Co se nezdařilo: technika byla pro některé žáky příliš těžká (mokrý papír se rozpadal), také ztvárnění lidského těla dělalo mnohým potíže (N., D., R.)

8.7 Moře ve mně

12. 3. 2015, přítomno 8 žáků, chybí: J., A., F.

Cíl ve vztahu k výtvarné výchově: volná malba temperovými barvami

Cíl ve vztahu k osobnostnímu rozvoji: oblast psychohygieny: nácvik uvolnění, relaxační techniky, volná exprese

Instrukce: představ si, že se tvá duše dnes proměnila v moře. Jaké bude? Klidné? Bouřlivé? Černé? Průzračné?

Vyučovací metody: výklad, samostatná práce

Organizační forma: kruh, individuální činnost

Průběh hodiny: nejprve v kruhu posloucháme mušli, zda v ní zaslechneme šumění moře (usnadňuje ztišení, naladění na sebepoznávání, vycházíme z předchozí techniky, co bych byl, kdybych byl voda?) Žáci mají k dispozici různé odstíny modré, zelené, černé a bílé barvy, velké štětce i malé štětečky, špachtle, vějířové štětce a nalepený velký arch papíru na lavici. Mohou malovat společně.

V rámci reflexe pak o svých pocitech pohovoříme. D. prožil velké uvolnění, jeho práce je veskrze spontánní, nejprve maloval štětcem, nakonec rukama, vzniklo krásné dílo, z kterého je nadšen. D. svůj obraz přepůlil maskovací páskou, přes kterou velice uvolněně maloval a nakonec ji sundal, a přestože nedovede vyjádřit, co tím sledoval, do jeho obrazu se zřejmě v tomto projektu je jeho omezení. I přes chudou slovní zásobu je pozitivní, v chování velmi ochotný, rád pomáhá. Na zájem o něj reaguje pozitivně a zvláště silně odpovídá na pochvalu a osobní zájem. Po skončení hodiny pomáhá sám od sebe s úklidem. I T. během práce vykazuje silné uvolnění emocí a prožívá činnost jako pozitivní. Naopak M. moře je schematické, velice pečlivě vypracoval jednu vlnu po druhé. Technika mu příliš nevyhovovala, vzhledem k tomu, že má rád přesnost, by byl raději kreslil tužkou, malba štětcem ho nenadchla.

N. obraz je bohatý na pocity, představuje „průzračně modré moře, ve kterém jsou vidět na dně hluboké mořské příkopy.“ Do práce se silně zabrala. Činnost jí byla příjemná, cítí se sama být „takovým klidným tichým mořem“.

Zajímavý obraz namalovala E., která čtvrtku rovněž přepůlila a moře rozdělila na dvě části, na jednu namalovala klidné moře a na druhou temné moře před bouřkou. Sama se cítí být takto rozdělená, a zdá se jí, že takto její osobnost i vypadá. Aby zdůraznila spojitost mezi oběma částmi, použila stopu červené barvy v obou polovinách a také nakonec ještě obráceným štětcem vyryla do vrstev barvy ve světlé části vlny. Se svým dílem je spokojená, výtvarná činnost jí baví, přestože dříve jí prý nesnášela.

Dnešní hodina je jevila jako zatím nejúspěšnější, žáci se dle svých slov uvolnili, kromě M. nebyl nikdo nespokojen. Dokonce i J., který do školy dochází velmi sporadicky kvůli zdravotnímu stavu (diabetes) hodnotil v reflexi činnost pozitivně.

Co se nepovedlo: na některé žáky zbylo málo času (F.)

8.8 Křídla / Anděl ve mně (aneb co mě nese v životě)

9. 4. 2015, přítomno 8 žáků, chybí F., E., A.

Cíl ve vztahu k výtvarné výchově: technika roztírání suchých pastelů a kříd, práce se šablonami

Cíl ve vztahu k osobnostnímu rozvoji: objevit, co mi pomáhá na mé životní cestě, o co se mohu v životě opřít

Instrukce: nakresli křídla, která tě přenáší nad těžkostmi života. Můžeš je vyjádřit symbolicky, můžeš nakreslit svého anděla

Vyučovací metody: výklad, samostatná práce

Organizační forma: v kruhu, individuální tvorba

Průběh hodiny: nejprve začínáme v kruhu, který žákům vyhovuje. Prohlížíme si fotografie různého zobrazení andělů a povídáme si o tom, čím pro nás jsou. Vzpomínáme i na zemřelé, hledáme ty, kteří nám v životě pomohli a jako andělé se zachovali, učitel žáky vede k hledání souvislostí v jejich životech s druhými lidmi, snažíme se objevit mechanismy, které nám pomáhají překonávat překážky.

Téma se žákům líbí. Poté kreslíme na barevné čtvrtky z použití suchých pastelů a šablon. Žáci pracují soustředěně, dobře spolupracují při výměně šablon, většina výkresů si je díky tomu podobná, výrazněji z průměru vystupují jen dva: P. a Z. Námět výrazně oslovil především P., anděly má prý velmi ráda a myslí si, že jí mnohokrát v životě pomohli, vzniká dětsky půvabná kresba, při tvorbě prožívá velké citové pohnutí, sama by chtěla být andělem, v projevu se objevují infantilní emoce, ale dívka překvapuje zejména silnou schopností empatie a soucitu (klinický obraz naprosto popírá dg. PAS).

Zajímavé dílo vzniklo pod rukama Z., křídla jejího anděla jsou černě olemovaná, stejně tak ruce, na čtvrtce jsou všechny části nelogicky nakupeny jako by byly odtrženy, i ona sama pak v závěrečné reflexi hodnotí, že nikdy žádného anděla nepotkala, protože „jí už stejně nikdo nepomůže“ (známky časné deprivace odpovídají syndromu naučené bezmoci).

Harmonické kresby naopak vytvořily O., a N.

Co se nepovedlo: téma nebylo pro některé žáky příliš výrazné a příliš se jich nedotklo (T., D., R.)

8.9 Krajiny a země aneb co je vidět z odstupu

16. 4. 2015, přítomno 10 žáků, chybí J.

F. - ukončení studia kvůli zdravotnímu stavu (hospitalizace Opařany)

Cíl ve vztahu k výtvarné výchově: mramorování (snímání terpentýnových barev z vodní hladiny)

Ve vztahu k osobnostnímu rozvoji: rozvoj tvořivosti, fantazie (zejména v komunikační rovině), uvolnění, rozvoj smyslového vnímání (zraková, hmatová i čichová percepce)

Instrukce: experimentuj a následně svá díla pojmenuj

Vyučovací metody: výklad, skupinová práce

Organizační forma: kruh, práce v menších skupinách

Průběh hodiny: nejprve si prohlédneme fotografie zemského povrchu z družice, které jsou barevné a připomínají mramorované obrázky, jež budou cílem dnešní hodiny. Povídáme si o tom, jak věci vypadají z odstupu, z velké dálky nebo výšky, mluvíme o tom, zda-li je potřebné občas poodstoupit a podívat se na svůj život z většího nadhledu. Co vidíme? Pomůže nám to? A k čemu? Technika není náročná a umožňuje zažít úspěch všem, protože je velice efektní. Práce jsou dílem náhody a nelze tak předem odhadnout, jak se který obrázek povede. Mezi žáky technika tak odstraňuje napětí z podání výkonu, protože jsou si náhle všichni rovni. Technika však umožňuje emotivní umělecký zážitek. Barvy je nejprve nutné naředit (specifický účinek na atmosféru má samozřejmě také pach terpentýnové silice), posléze nakapat na vodní hladinu, následně sejmout otisk. V této fázi je možná spolupráce, protože výsledný otisk lze pozměnit pohybem vody, takže se žáci přirozeně dostávají k práci ve dvojicích nebo i trojicích. Míchají vodu, radí si s výběrem barev. Následné hledání pojmenování pak vede k posílení komunikačních dovedností, k přirovnávání a hledání souvislostí, objevuje skrytý potenciál tvořivosti, která hledá a nalézá v abstraktním zobrazení svůj přesah do dalších životních skutečností.

V reflexi na konci hodiny bylo znát velké uvolnění, které žákům činnost přinesla. Velice kladně práci hodnotila zejména E., dále T., D., dokonce N. V D. a T. postoji se začínají objevovat změny, nejenom, že jeví o výtvarné činnosti velký zájem, ale projevují i učitelům větší otevřenost. D. dokonce při předchozí návštěvě výstavy i přes velmi slabou slovní zásobu dokázal popsat, jaká díla se mu líbila. K., který výtvarnou výchovu nemá rád, je po dnešní hodině nadšen, jeho obrazy patří k nejvyvedenějším. Celkové naladění žáků po ukončení činnosti bylo velmi pozitivní.

Co se nepovedlo: vzhledem k špatné organizaci času neproběhla reflexe s následným hledáním pojmenování (nestihli jsme uklidit).

8.10 Struktury aneb co je vidět zblízka

30. 4. 2015, přítomno 7 žáků, chybí P., A., E., J.

Cíl ve vztahu k výtvarné výchově: kresba hřebeny a nejrůznějšími škrabadly přes průklepový papír

Cíl ve vztahu k osobnostnímu rozvoji: rozvoj smyslového vnímání, rozvoj rozlišování (vnímání podobnosti a rozlišování detailů)

Instrukce: experimentuj s liniemi a pak je pojmenuj.

Pomůcky: průklepový papír, různé hřebeny, čtvrtky, obrázky z mikrosvěta: fotografie bakterií, tkání, nejrůznějších struktur

Vyučovací metody: výklad, samostatná práce

Organizační forma: kruh, samostatná práce

Průběh hodiny: začínáme opět diskuzí v kruhu, téma je v protikladu oproti předchozímu: Co vidíme, když se podíváme na svět opravdu zblízka? Co vidíme, když se podíváme pod lupou na dřevěný stůl? Jakou kresbu vidíme na svých rukách? Můžeme se dívat do hloubky věcí? A do hloubky člověka?

Otázka žáky zajímá, objevují souvislost s předchozí hodinou i podobnost mezi jednotlivými obrázky – fotografie ze satelitu jsou paradoxně podobné fotografiím

z mikroskopu (fotografie tkání, buněčných struktur). Ve společném rozhovoru rozvíjíme jednotlivé souvislosti, pak se pouštíme do práce, výsledek není snadné odhadnout, žáci nejprve s technikou experimentují, vzniká celá řada děl. Po předchozí hodině, kdy jsme nezvládli reflexi, si dnes už vyhrazujeme dostatek času, což se ukáže jako dobré opatření.

V reflexi na konci hodiny hledáme pro své práce pojmenování – překvapuje velké množství názvů, které žáci vymýšlí, v jejich projevu lze snadno pozorovat rozvoj komunikačních dovedností a navýšení schopnosti pojmenování. D. dává své práci název „Drápance“, Tomáš „K.“, v M. práci vidí D. „utěrku“, ale také „ten papír od doktora“ (záznam EKG) nebo „zacuchané vlasy“. N. práce je jemná, D. a T. v ní vidí hned „dlouhé vlasy“.. Dnešní reflexe je velmi bohatá, což může být dnes i tím, že většina problémových žáků chybí a ve třídě panuje velmi dobrá atmosféra.

Co se nepovedlo: činnost byla na dvouhodinovou činnost příliš krátká

8.11 Moje srdce

11. 6. 2015, přítomno 8 žáků, chybí D., J., P.

Cíl ve vztahu k výtvarné výchově: kombinovaná technika (kresba, vodové barvy, fixy)

Cíl ve vztahu k osobnostnímu rozvoji: rozlišování emocí

Instrukce: namaluj, co se skrývá v tvém srdci

Vyučovací metody: výklad, samostatná práce

Organizační forma: kruh, samostatná práce

Průběh hodiny: Nejprve si v kruhu povídáme o srdci jako symbolu emocí, vybíráme ze zásobníku obrázky se symbolem srdce a pokládáme je na kruhový koberec uprostřed. Mluvíme o tom, co vše může být v lidském srdci, rozlišujeme a vymezujeme jednotlivé pozitivní i negativní emoce. Následně si mají žáci možnost poslechnout vlastní srdce fonendoskopem, pro některé je to velký zážitek (T.)

Technika byla příznivější pro žáky bez zdravotního postižení, velmi dobře s ním pracovaly dívky z dětských domovů, symbolická rovina jim vyhovovala. Rovněž velmi pozitivně

reagovala A. Téma se líbilo také P., která velmi živě reaguje na emočně zabarvená témata. M. činnost neseděla.

Co se nepovedlo: Téma bylo pro žáky s mentálním postižením příliš symbolickým, nebylo vhodně předloženo

8.12 Moje jméno

10. 9. 2015, přítomno 6 žáků, chybí L., A., R., D.

J. od září nastoupil znovu do 1. ročníku (rozložené studium)

O. ukončila studium kvůli nezájmu

Nově ve skupině: M. a L. (rozložené studium – opět ve druhém ročníku)

Cíl ve vztahu k výtvarné výchově: linie a písmo jako součást výtvarného umění

Cíl ve vztahu k osobnostnímu rozvoji: téma volně navazuje na téma probírané v českém jazyce (Co znamená mé jméno, proč mi ho rodiče vybrali)

Instrukce: nakresli svůj portrét jen za použití svého jména.

Vyučovací metody: výklad, samostatná práce

Organizační forma: v kruhu, poté individuální činnost

Průběh hodiny: žáci přijímají úkol s chutí, většina z nich se dozvěděla o svém jméně leccos nového, což je přirozeně motivuje. Práce na tomto tématu byla pro nás velkým překvapením, nejvýraznější byly autoportréty dívek z dětského domova. Psaní jmen (samotného textu) působilo některým žákům potíže, takže je téma tolik nebavilo jako ty, jejichž písmo je plně automatizované. V M. kresbě je znát schematičnost, kterou silně preferuje. Práce ho bavila, přirovnal svůj autoportrét k počítačové kresbě, „která je také složená z čísel.“ Zajímavá byla jeho technika: psal několik jmen najednou ve sloupci po jednotlivých písmenech. Díky podobnosti s počítačovým programem byl M. se svým dílem nakonec velice spokojen a hodnotil ho pozitivně. V M. chování se objevuje nový prvek, nyní nově hledá ujištění o tom, zda se chová dobře: „Jsem hodný, vidíte, že jsem hodný?“

Pokud je kladně ujištěn, je spokojený a mizí jeho úzkostné chování projevující se tendencí upozorňovat na sebe nevhodnými a především sebepoškozujícími způsoby.

N. autoportrét působí velice optimisticky, usmívá se a je pro N. netypicky jasně barevný. N. práce bavila, během prázdnin si našla přítele, se kterým se nyní cítí velice spokojená.

R. patřil mezi ty, kterým práce přinesla více potíží, protože píše i běžný text tiskacím písmem a psaní není zcela zautomatizováno. Písmena bylo nutné navíc psát na zaoblené linky, přesto R. vydržel soustředěně pracovat a ve výsledku byl se svou prací také spokojen.

Po návratu z prázdnin je E. jako vyměněná, protože část z nich strávila u svého otce. Její práce je plná světla, optimismu a krásy. A tak se i teď E. cítí, má pocit, že vše dokáže, protože prý bude již brzy svěřena do péče otce. Zcela pomíjí fakt, o kterém mluvila dříve, že tatínek má potíže s alkoholem a tudíž to nebude tak jednoduché. Nicméně tento příslib přináší do jejího života obrovskou naději, již od začátku roku se výrazně změnil její postoj k učení, živě se zajímá o možnosti svého budoucího uplatnění.

Z. autoportrét je velice tíživý. Kromě toho, že obličej je zcela prázdný, chybí oči, ústa i nos, je krk ozdoben jakousi páskou, která výrazně odděluje hlavu od trupu. Navíc se v celé práci objevuje jméno Z. jen sporadicky – většinou jen přezdívka. Z. o své práci mluví se zaujetím, téma ji bavilo, z kresby přes všechnu její jistotu ale vyzařuje hluboké vnitřní rozdělení. Z. se v současné době vyrovnává s těžkými věcmi – měla možnost setkat se se svou biologickou matkou, o jejíž existenci do té doby prý neměla tušení. Těžce nese předchozí lež své adoptivní matky (“kterou už nechce nikdy vidět”), protože jí existenci biologických rodičů prý zatajila. V její řeči se zjevně míchá pravda se lží, protože některá sdělení si protirečí, ale právě vše to dokládá hluboký vnitřní zmatek a ztrátu vlastního sebeobrazu, jehož vyjádřením je právě tento autoportrét.

K. ruka je poněkud těžkopádnější kvůli kvadruparéze, přesto je jeho autoportrét velice vyváženým dílem. Ačkoliv K. výtvarnou výchovu moc rád nemá, některými tématy se nechá strhnout, a pak je rozhodnutý překonat sám sebe. Ve společné reflexi dodává, že se mu do kresby nechtělo, protože to bylo vlastně psaní. Kresbu se ale rozhodl dokončit, při práci prý uvažoval o tom, že jeho jméno znamená „bojovník“. K. odhodlání nabylo velké

síly zvláště poté, co se na praxi v Dětském centru setkal se sestrami, které se o něho pečovaly v době, kdy ho jeho biologická matka zanechala po porodu v nemocnici. Toto setkání nedávno vyhodnotil jako obrovský přelom ve svém životě. Sestry mu znova převyprávěly jeho pohnutý osud, který už sice znal od své současné maminky, ale právě proto ho tento příběh znovu přesvědčil o skutečné lásce svých adoptivních rodičů. Jeho rodiče si jej tenkrát jako malé miminko vzali, ale poté, co jim lékař po několika týdnech sdělil diagnózu DMO, pár ztratil odvahu a dítě vrátil zpět. Nicméně, pouto, které za tu dobu vzniklo, nedovolilo rodičům dítě v Kojeneckém ústavu zanechat. Za pár dní se pro něj vrátili a rozhodli se pro adopci. K. na svých rodičích obdivuje zejména pravdivost, se kterou mu vždy odpovídali na jeho otázky. Po loňském roce je to v jeho vývoji zajímavý skok, předtím nerad o své minulosti mluvil a také zvažoval vyhledat svou biologickou rodinu. K tématu dodává, že nyní už ho tato touha opustila, něco se o své biologické matce dozvěděl od sester z Kojeneckého ústavu a to mu prý stačilo.

Co se nepovedlo: L. se velice straní kolektivu

8.13 Pírko aneb skrytý poklad

17. 9. 2015, přítomno 8 žáků, chybí P., D., L.

Cíl ve vztahu k výtvarné výchově: kresba pastelkami, technika vedení linie, barevné spektrum

Cíl ve vztahu k osobnostnímu rozvoji: zamyšlení nad vlastními dobrými vlastnostmi, posílení dovedností pro pozitivní naladění mysli a dobrý vztah k sobě samému

Instrukce: ztvárni své kouzelné pírko

Vyučovací metody: výklad, samostatná práce

Organizační forma: kruh, samostatná práce

Průběh hodiny: jako motivaci použijeme pohádku o kouzelném peří duhového ptáčka – každý z nás dostal jedno čarovné pírko a jen musíme přijít na to, jakou kouzelnou vlastnost nám toto peříčko přineslo. Žáci mají možnost prohlédnout si různá barevná pírka. Úkolem každého žáka je nakreslit peříčko, které dostal sám do své kolébky. Po předchozí volné

malbě volíme kresbu pastelkami. Individuální činnost, nejprve přemýšlíme a pak kreslíme ve ztišení.

Ve společné reflexi nakonec hodnotíme své práce: T. neví, nechce se vyjádřit. Nejprve dlouho přemýšlí. Jeho kresba vypracovaná v citlivém zaujetí, reflexe je však pro něj těžká, nedokáže najít slova, nepřišel na to, k čemu jeho kouzelné peříčko je.

Ani D. neví, co by řekl, respektive nenachází vhodná slova, zřejmě se i ostýchá, na což se dá usuzovat z neverbálních projevů (prohrabování vlasů). Práce ho bavila. Rovněž citlivá kresba, v jejím podtextu je znát, že D. je jemný kluk, který dobře reaguje na vedení, absence vřelého rodinného prostředí však u něj vede k velké nejistotě v kolektivu. V osobním kontaktu zůstává otevřeným a pravdivým, proto při společné reflexi neříká nic, zato hned poté s T. živě diskutuje a směje se. R. překvapuje výraznou expresí, kresba nese stopy pevné a jisté linky a je výrazně barevná. Práce se mu podle jeho slov zdařila, s výsledkem je spokojen, v projevu je patrná jistota vnitřního světa i rodinného zázemí, říká, že jeho peříčko je „pro rodinu.“

M. zprvu nerozumí zadání, nechápe transfer příběhu peříčka do svého života, projevuje známky neochoty k práci. M. je ale přesto vše citlivý kluk a chce udělat radost, takže se k práci nechá přesvědčit kvůli učiteli. První kresba je jen rychlou čmáranicí, která má splnit zadání, teprve v druhém pokusu se mu podařilo zobrazit část svého vnitřního světa. Na konci hodiny z toho má pak velkou radost. V této situaci lze pozorovat zajímavou skutečnost – M. diagnóza může vést k mylnému předpokladu, že chlapec nerozumí sociálním vztahům, ale problém je zde spíše v nepochopení – z jeho pohledu je zadání příliš složitou abstraktní úlohou, symbol peříčka jako talentu, kterým jsme byli každý z nás na začátku života obdařeni nenachází v jeho mysli žádnou odezvu, emotivita spojená s pohádkou, na kterou silně reagují ostatní žáci, mu zůstává skryta a tak ve svém nepochopení zůstává zcela osamělý. Přesto je ale M. práci nakloněn, z jeho chování je znát silná motivace ke splnění práce – proto kreslí i druhý obrázek, a když se potom konečně dočká ze strany učitele kladného hodnocení, (kterého se vehementně dožaduje: „Jsem šikovný, vidíte, že jsem šikovný a že mi to dnes jde?“) je pak velmi spokojený.

Z. práce je velmi expresivní, objevuje se v ní neotřelá barevná kombinace. Pevně vede čáry, v jejím projevu je znát jistota. Z. práce bavila, je si vědoma svých kvalit, které před

ostatními s jistotou prezentuje – moc dobře i uvědomuje, že ji druzí částečně obdivují pro její neotřelost a odvahu říct, co si myslí, ale částečně v nich vyvolává strach. Říká o sobě, že její peříčko je „síla“. V rámci skupiny je třeba stále korekce jejího chování.

Co se nepovedlo: uhlídat Z. expresi, která je pro mnohé žáky nepříjemná (R. a A.) a snižuje jejich osobní angažovanost

8.14 Můj dům/můj hrad

21. 1. 2016, přítomno 9 žáků, chybí L. a A.

Z. ukončila studium, kvůli výchovným potížím v DDŠ přemístěna do diagnostického ústavu

Cíl ve vztahu k výtvarné výchově: seznámení s technikou papírové koláže doplněné volnou kresbou

Cíl ve vztahu k osobnostnímu rozvoji: cílem práce je úvaha o budoucnosti, navýšení dovednosti plánovat a organizovat vlastní život, zdůraznění nutnosti naslouchat sám sobě a hledat naplnění svých snů

Instrukce: představ si, jak vidíš sám sebe za deset let

Vyučovací metody: diskuze, samostatná práce

Organizační forma: kruh, individuální činnost

Průběh hodiny: v kruhu odpovídáme na jednoduchou otázku: Jak se vidím za deset let? V prvním kole nikdo neví, tak začíná učitel. Žáci jsou překvapeni poznatkem, že i dospělý člověk může něco plánovat. Postupně se ale přidají a rozpovídají.

V uvažování mnoha žáků překvapuje absence životních snů a cílů, týká se to spíše žáků z nepodnětného prostředí. Většina z nich má zcela nekonkrétní představy, téma je zaskočilo, nejsou zvyklí něco plánovat. Např. pro T. je téma zcela nové, je trochu v rozpacích. Ještě takto prý nikdy neuvažoval. V druhém kole se lehce rozpovídá, prý chce zůstat bydlet na vesnici, také by měl rád rodinu, jeho projev ale spíše kopíruje názory spolužáků.

Přestože by se dalo předpokládat, že i žáci s mentálním postižením nebudou mít konkrétnější představy o své budoucnosti, není to pravidlo: překvapuje R., který má dokonce jasně rozpracovanou představu o nezávislé existenci na rodičích, rovněž tak P. a N.

R. počítá s tím, že bude bydlet na chalupě, kterou jeho rodina vlastní, rodiče budou k němu jezdit na návštěvu, chce žít spíše sám (s P. se rozešli kvůli její matce), možná s nějakou budoucí ženou, zdůrazňuje její schopnost postarat se o vaření (do svého domečku vlepil obrázek ženy v kuchyni). Volný čas hodlá trávit turistikou. V projevu je patrné konkrétní uvažování, jeho aspirace však nejsou nereálné, což je u člověka se středně těžkou mentální retardací obdivuhodné.

N. neplánuje rodinu, chce ale žít sama s přítelem, předpokládá, že bude za ní „maminka docházet na návštěvy, aby jí v domácnosti pomohla“. Je to patrný vliv společného plánování s rodiči – N. si uvědomuje, že není zcela samostatná a že péče o dítě by byla zřejmě nad její síly. Přesto si ale do svého domečku vystřihne a nalepí obrázek muže s dítětem v náručí, právě toto dokládá, jak je touha mít vlastní rodinu a děti zcela přirozená všem bez rozdílu. P. tentokrát nepřekvapí zcela jasnou představou, včetně mnoha promyšlených detailů u svého domu (nad dveřmi cedulka se jménem jejího nového přítele nebo přístřešek pro motorku jejího partnera).

Ve všech těchto případech je znát dobrý vliv rodinného prostředí, kdy nebylo vztahové téma v rodině tabuizováno a bylo s dětmi diskutováno. Přestože nelze odhadnout, zda-li to nejsou nepřiměřené aspirace, je důležité těmto snahám vyjít vstříc a adekvátně a vhodnými prostředky je podpořit.

Co se nepovedlo: Nestihli jsme práci dokončit, diskuze probíhala ještě nad rozdělanou prací, takže se jí nemohli žáci soustředěně věnovat, čímž bylo omezeno společné sdílení jednotlivých obsahů.

8.15 Moje město/Naše město

28. 1. 2016, přítomno 8 žáků, chybí P.

Cíl ve vztahu k výtvarné výchově: volná tematická kresba a malba, posílení schopnosti vybrat si vhodné výtvarné prostředky

Cíl ve vztahu k osobnostnímu rozvoji: rozvoj vzájemné komunikace, plánování budoucnosti, nácvik konstruktivních řešení při jednání o společném cíli

Instrukce: vytvořte své vlastní společné město

Vyučovací metody: výklad, samostatná práce

Organizační forma: práce na skupinovém obraze

Průběh hodiny: hodina dnes nezačíná kruhem, protože první domky jsou hotové a úkolem žáků je najít svou „parcelu“ a společně se svými přáteli „vystavět městečko.“ K dispozici jsou tři archy balicího papíru ve formátu A0. Mezi prvními jsou hotovi N. a R., na společném balicím papíře si zabírají svá místa a domlouvají se, že budou sousedy. Další jsou hotové dívky z Pečovatelských služeb a přebírají iniciativu s dostavbou města, ale s přirozeným ohledem na spolužáky z Praktické školy. Rodí se tak zajímavé kooperativní chování, které není třeba korigovat. B. a C. z Pečovatelských služeb přejímají vůdčí role a rozdělují úkoly (spojit domy silnicemi, vytvořit parkoviště, dodělat ploty), někteří žáci (D., T.) se jich dokonce ptají, co mají dělat. Postupně se přidávají další (M., A.), je potřeba připojit nový balicí papír, takže se nakonec všechny domky spojí v jediné městečko. Poněkud stranou dění je jen dvojice E. s L., které minule chyběly, takže dnes teprve malují své domy. Jsou rozhodnuté, že ony si vytvoří své vlastní město na jiném papíře, takže s prací ani příliš nespíchají.

Co se nepovedlo: chybělo úvodní setkání v kruhu, díky kterému bychom byli lépe rozplánovali dílčí činnosti

8.16 Moje město – pokračování

4. 2. 2016, přítomno 9 žáků, chybí L.

Cíl ve vztahu k výtvarné výchově: volná kresba a malba, estetické rozvržení prostoru, schopnost vybrat si vhodné výtvarné prostředky

Cíl ve vztahu k osobnostnímu rozvoji: participace na společném díle, rozvoj komunikačních dovedností, rozvoj kreativity při řešení problémů, jednání v situaci zátěže

Vyučovací metody: výklad, samostatná práce

Organizační forma: kruh, práce na skupinovém obraze

Průběh hodiny: Na začátku hodiny se sejdeme v kruhu, abychom se domluvili na dílčích úkolech, žáci vypočítávají, co musí ještě dokončit. Protože je téma baví, je na některých znát velké napětí (A., E.). Atmosféra hodiny je trochu hektická, zatímco předchozí setkání byla velmi přátelská, dnes už jde žákům o výsledek, dohady vedou nad jmény ulic, názvem města, na poslední chvíli se rozhodli ještě „zřídít“ v městečku nádraží, což situaci ještě přiostrší. Výraznější výkyvy v chování se projevují u žáků s poruchami chování a žáků se sociálním znevýhodněním, žáci s mentálním postižením jsou výrazněji klidnější, mají tendenci spíše zaujímat pasivní role (R., D., T.). Velmi ochotně se naopak zapojili v organizovaných činnostech, které vedou i dnes B. a C. z Pečovatelských služeb – sází společný les, dokončují komunikace, dokonce někteří kvůli tomu zanedbají své vlastní bydlení a nedokončí je (D.). V řízení skupiny jasně dominují žákyně s analytickým myšlením z Pečovatelských služeb (B. a C.), ostatní žáci s nimi spolupracují (B. během činnosti nazývají starostkou), skupina pracuje již jako samostatně organizovaný celek, bez vedoucí autority učitele.

Významný je posun v rámci prosociálního chování, mezi žáky vládne snaha dohodnout se a kooperovat (dokonce i M. spolupracuje na „vysazování“ lesa), E. s L. se dnes nakonec po předchozí domluvě připojují ke společné silnici (minule snaha o izolaci), žáci dokonce integrují i učitele (postaví i školu, aby měl kam chodit do práce).

Na konci hodiny proběhne reflexe nad společným dílem, hodnotíme na základě tří otázek: Jak mě téma bavilo? Co bych změnil nebo udělal jinak? Ujasnil jsem si, k čemu v životě směřuji? Reflexe je dnes velmi živá a otevřená, zapojují se všichni žáci.

Téma zaujalo všechny, někteří přiznávají počáteční nechuť, ale později je práce vtáhla (K.), všichni zdůrazňují společný zájem o výsledek (nakonec společně vybrali pro městečko název Přátelov). Významně kladně hodnotí, že se během práce nepohádali (K.), většinou nic nechybí, jen náměstí a diskotéka (E.). Výsledné dílo jasně naznačuje průběh práce: na začátku spíše snaha o rychlé dokončení díla (méně barev, méně detailů, vybarvování pastelkami), s postupem pak přibývá detailů (květiny) a pečlivosti ve zpracování (využití vodových barev), celková snaha o integraci všech (původní rozvržení na tři archy papíru zrušeno, všichni se vešli do „společného prostoru“).

Co se nepovedlo: chybí náměstí a kulturní dům

8.17 Výtvarný dialog

18. 2. 2016, přítomno 10 žáků, nechybí nikdo

Cíl ve vztahu k výtvarné výchově: kresba pastelkou nebo fixem, vedení linií

Cíl ve vztahu k osobnostnímu rozvoji: rozvoj neverbální komunikace ve vzájemné komunikaci, zlepšení somatického vnímání, podpora vzájemného sdílení, naladění se na druhého, rozvoj empatie, uvolnění

Instrukce: povídejte si beze slov jen za pomoci čar

Vyučovací metody: výklad, samostatná práce

Organizační forma: kruh, práce ve dvojicích

Průběh hodiny: Na začátku hodiny si místo povídání v kruhu zahrajeme hru „Na slepovanou“ (žáci si vytahují z krabičky cedulky s názvem části těla; vždy ve dvojici pak musí konkrétní místa „slepit“, v dalším kole pak přidávají další části těla)

Na začátku nechut do rozechřívací hry, hru chce hrát jen E., bouří se zejména K., má pocit, že ji nezvládne kvůli svému pohybovému postižení. Nakonec se nechá přemluvit, dvojice

vznikají spontánně, v interakci je znát, že jsou žáci již dobře sžiti, v dalších kolech se bez nejmenších problémů ve dvojicích střídají. Fyzická blízkost je nepříjemná jen M., ale statečně ji zvládl (přestože se v jeho chování ještě občas objeví snaha o tvrdost, je M. daleko přístupnější a otevřenější, a zlepšil se též v komunikačních dovednostech, dokáže lépe vyjádřit své pocity a potřeby).

Rozehřívací cvičení žáky rozpohybovalo a pobavilo, s chutí se pak pustili do práce ve dvojicích. Problém byl na začátku ve ztišení, které se zdařilo až v průběhu činnosti. Úkolem žáků bylo komunikovat pouze pastelkami (fixami) na společné čtvrtce. Ve společné reflexi jsme pak po každém kole hodnotili naše snažení. Žáci vnímali rozdíly mezi jednotlivými kresbami, zajímavý postřeh byl od E., která si všimla, že se kresby proměňují nejen podle zadání, ale i podle toho, „kdo si kým povídá“. Např. M. byl důraznější v dialogu s N., čáru vedl s větší razancí, ale E. se podřizoval. Ačkoliv nebylo zadáním, že cílem je společné estetické dílo, některým žákům se povedlo: D. a T. dialog začali rovnými čarami a potom přešel do spirál, přičemž se oba chlapci přirozeně střídali a navazovali na čáru toho druhého. Vzniklo tak působivé dílo. V reflexi je u obou chlapců znát výrazný posun ve vnímání a celkovém ladění. Ačkoliv D. limituje nízká slovní zásoba, jeho vizuální percepce se významně rozšířila. V reflexi zmiňuje detaily z návštěvy výstavy (kresby na fóliích), které mu dnešní práci připomínají. Přestože hledá slova, je jeho sdělení působivé i pro ostatní: málokdo si těchto detailů také všiml (jen L.). Žáci dále velice kladně hodnotí abstraktní práci, vyhovuje jim více než klasické kreslení (D., N.), což se potvrzuje po zadání druhého úkolu, kdy mají žáci společně vyprávět příběh – ve všech případech vzniká abstraktní dialog, jen v jednom případě se jedná o dva současné monology (dílo P. a R., kde vznikají dvě kresby vedle sebe, práce zřejmě nevědomě zrcadlí i dodnes nevyjasněný P. vztah k R. – rozešli se kvůli P. dominantní matce)

Co se nepovedlo: pokus o celkovou společnou nonverbální konverzaci na jednom papíře

9 Shrnutí výsledků

Z pohledu výzkumníka lze výsledky interpretovat na základě analýzy pozorování žáků během činností, během sociálních interakcí ve skupině a doplňovat je postřehy z analýzy

tvorby výtvarných produktů, ale především na základě jednotlivého vlastního uvažování respondentů během reflexí nad svými artefakty. Výsledky lze shrnout na základě všech zmíněných metod takto:

Respondentka E.

E. nastoupila do školy v průběhu podzimu po předchozím neúspěchu na SŠ. Byla u ní diagnostikována mentální retardace ve středním pásmu a díky tomu přestoupila do Praktické školy. Do školy vstupovala s nechutí, zcela bez zájmu a s pasivním přístupem. V rámci výtvarných aktivit v sobě objevila estetické cítění, zaujaly jí zejména témata se sebepoznávacím obsahem, který se u ní projevil v pozitivnějším přístupu k výtvarné činnosti obecně. Tato témata ji motivovala ke komunikaci a sdílení, celkové pasivní ladění se významně proměnilo. Naučila se o svých potížích otevřeně hovořit a nedusit je v sobě. Její složitá rodinná situace a pobyt v dětském domově jí neumožňují příliš razantní řešení, přesto je u E. znát navýšení schopnosti řešit své potíže konstruktivně – ubylo zejména snah spojených s útekem a záškoláctvím, naopak zaznamenáváme snahu o komunikaci a hledání řešení. V přístupu je znatelný posun od pasivní bezmoci ke snaze o aktivní řízení vlastního života.

Respondent M.

U M. hodnotíme kladně posun v hodnotové orientaci. Vzhledem k jeho specificky laděné osobnosti (dg. lehká mentální retardace a autismus) prošel významnými změnami, znatelně lepší ladění, projektivní techniky mu pomohly zlepšit porozumění sociální situaci, zlepšil se jeho vztah s ostatními i se samotným učitelem. Některé složky jeho osobnosti sice tvrději odolávají (zaměřenost v chování je stále zacílena na kouření a popíjení energetických drinků), ale dřívější destruktivní sklony doznaly znatelného oslabení. Ubyly zejména sebezníčující tendence, jež významně oslabovaly rodinné výchovné působení (a ničily zejména maminku). M. techniky se sebepoznávacím obsahem zprvu vůbec nepřijímal, snažil se je bojkotovat, v jeho případě by bylo velmi vhodné v nich pokračovat a trvat na splnění jednotlivých zadání. M. díky tomu poznal, že mnoho z úkolů, před které

byl postaven, není jenom hrou na něco, byl zvyklý takto vnímat úkoly ze základní školy (byl integrován na běžné ZŠ, k dispozici měl asistenta pedagoga, což vzhledem k jeho postižení v pozdějších letech posílilo sociální distanc). Rodičům byla nabídnuta možnost rozloženého studia a právě v M. případě se jeví jako velmi prospěšná. Právě možnost učení při prožívání sebe sama bude v M. vzdělávání a výchově dovedností s klíčovým obsahem, neboť M. je díky své diagnóze úzkostný a jeho chování potřebuje dostatek času k procvičování. Právě úspěch v oblastech s uměleckým obsahem mu může pomoci objevovat své prožívání a zvládat i díky jeho zpřesnění korekci svého chování.

Respondent R.

R. je žákem naší školy již třetím rokem. Středně těžká mentální retardace jej limituje obvykle jen v kognitivních činnostech, patří mezi nejlépe socializované žáky, ve vztahu k učitelům a personálu je velmi sdílný, citlivý a všímavý, ve skupině je vůči druhým spíše distancovaný. V rámci témat zaměřených na osobnostní rozvoj ale reaguje nejvíce na témata se sociálním zaměřením. Témata posilující sebepoznání a sebepojetí ho příliš neoslovovala, nezdála se mu důležitá. U R. přesto zaznamenáváme jako pozitivní faktor posílení jeho autonomie v rámci skupiny, kde se naučil udržet svou pozici.

Respondent D.

D. pochází ze složité sociální situace, střední mentální retardace a psychomotorické opoždění významně ovlivňuje jeho chování a jednání na mnoha úrovních, rodina je dysfunkční, matka má o syna malý zájem, vzhledem k tomu, že je již plnoletý, nechce již zastávat roli pečovatelky, D. je často sám, mnohdy vystaven vzhledem k jeho postižení neadekvátním situacím (samostatný nákup bot apod.) V D. chování byl zaznamenán pozitivní příklon k výtvarným činnostem, ke kterým měl na počátku zcela laxní vztah. Jeho umělecké prožívání se výrazně posílilo, přestože je jen obtížně popisuje slovy, je zřejmé především z jeho chuti k volným expresivním technikám, které mu přináší uvolnění a radost. I přes zkušenosti ze složité rodinné situace dokázal navázat dobré vztahy ve školním kolektivu i k zaměstnancům školy, v období prázdnin dokonce chodil vypomáhat

do školní kuchyně, která je součástí školy. Právě v oblasti důvěry k lidem se jeho vztah posílil. Přestože se jeho verbální komunikační dovednosti výrazně nezlepšily, posunuly se jeho hranice ve vztahu k druhým lidem, spolužákům i učitelům. Zatím co dříve se v jeho chování projevovaly obavy s jednání s dospělými (vzhledem k tomu, že neustále něco hledá nebo ztrácí), naučil se společnost druhých vyhledávat, umí si říct o pomoc (požádal o doprovod k lékaři), kamarádí nyní s T., v současnosti nastoupil do tranzitního programu podporovaného zaměstnávání, na kterém naše škola spolupracuje.

Respondent T.

T. je mladík vzhledu desetiletého chlapce se středně těžkou mentální retardací. U T. lze pozorovat posílení autoregulačních dovedností, podpořil své kompetence v řešení problémů, posun je znát i v rámci jiných předmětů, projevuje se např. ve způsobu vedení sešitů, zlepšilo se jeho celkové chování, v němž se snížilo množství infantilních projevů. V oblasti uměleckých aktivit ho oslovovala zejména abstraktní tvorba a experimentální činnosti. Svou situaci je schopen lépe vnímat, posílilo se i jeho dospělejší postavení ve skupině, v níž na začátku zaujímal roli třídního šaška.

Respondentka N.

N. se v rámci skupiny téměř neprojevovala a patřila mezi ty, kterých si učitel nemusí doslova ani všimnout. Právě pro takové žáky je třeba hledat možnosti podpory, kde se projeví jako prevence v oblasti psychosociálního selhání. Z hlediska osobnostního rozvoje lze u ní pozorovat navýšení zejména verbálních komunikačních dovedností, kterých se dříve v rámci skupiny obávala. Vývoj poznávacích funkcí je patrný i v jejích výtvarných dílech, v níž se s postupem času objevilo více detailů i barevnosti. V rámci svých možností je N. více sdílná a je schopná o některých aspektech svého života komunikovat a dívat se na ně optikou svých spolužáků (vedlo ji to ke změně některých nevhodných způsobů v chování, díky nimž ji skupina měla tendenci odsuzovat).

Respondentka P.

P. je půvabná dívka s PAS a lehkou mentální retardací. Na počátku studia působila uzavřeně a osaměle, mívala stále sluchátka na uších. V současné době překvapuje v mnoha ohledech funkčním jednáním i vysoce estetickým prožíváním, které živě s ostatními komunikuje. Na základě sebepoznávacích témat nyní velmi přemýšlí o svém životě. Patrné je u ní navýšení empatie, snaha o pochopení situace pohledem druhého. Paradoxem zůstává její diagnóza poruchy autistického spektra, která jejímu chování na základě přímého pozorování v rámci činností, během sociálních interakcí ani v analýze produktů neodpovídá.

Respondent R.

R. je plnoletým žákem s DMO. Patřil ve skupině z hlediska osobnosti mezi nejstabilnější žáky, v rámci sebepoznávacích témat nejlépe reagoval na ty, které reflektovaly pragmatická témata (např. bydlení, rodina). Je velice houževnatý a témata přijal jako výzvu k překonání sebe sama (výtvarné činnosti dříve nesnášel kvůli svému fyzickému handicapu). Také měl strach, že musí podat výkon. Po úspěších s expresivními technikami přiznává, že výtvarnou výchovu toleruje, ale nevyhledává. Spíše kvitoval témata, která pokládal za inspirativní a která ho bavila spíše kvůli jejich obsahu než kvůli samotné výtvarné činnosti. Dnes ji považuje za zpestření, zálibení našel obzvlášť v technice koláže, která mu umožňuje snáze znázorňovat jeho představy.

Respondentka A.

A. patřila ve skupině k nevýrazným aktérům s převahou vyhýbavého chování, které je dané sociálním znevýhodněním. Časté bylo u ní záškoláctví a únik do nemoci, několikrát hospitalizována kvůli psychosomatickým potížím. Díky výtvarným aktivitám se zlepšila její komunikační dovednost, po počátečních únikových manévrech je v rámci jejího chování znát posun směrem k socializaci, okruh jejích přátel se ve skupině rozšířil. Během posledních reflexí začala otevřeně komunikovat a mluvit i o svých psychosomatických obtížích.

Respondentka L.

M. a L. přešli do třídy kvůli rozloženému studiu. Již se znali z předchozího školního roku, ale vůči třídě měli odstup. L. měla v loňském roce velmi mnoho absencí, které lze přičíst spíše neutěšenému rodinnému stavu než aktuální zdravotní situaci, na kterou se odkazovala (v péči babičky, ale matka žije ve stejné vesnici, v péči má další tři sourozence, o které se nestará). Aktuální situace ani v letošním roce není lepší. L. tráví ve škole minimum času, velmi častá nemocnost zřejmě na psychosociálním podkladě. V jejím chování je znát, že není se skupinou sžítá. V řadě činností to narušovalo kohezi, zatímco skupina už společně velmi dobře funguje, ona zůstává poněkud stranou. Kvůli aktuálním problémům v rodině měla velké potíže udržet pozornost u témat, které nereflektovaly její potíže. V tomto ohledu byla L. jediná, komu by zřejmě prospělo spíše individuální terapeutické vedení.

Tyto poznatky dokládají, že výtvarné činnosti s tematickým zaměřením vedou žáky k uvažování o sobě samých a o svém osobním životě, posilují jejich kognitivní schopnosti, vedou žáky k hledání souvislostí se svým životem. Svým zaměřením na oblasti osobnostního rozvoje působí jako motivační zdroje hledání životního smyslu. Výtvarná činnost rozvíjí kreativitu v umělecké činnosti a zprostředkovaně i na komunikační rovině, kde posiluje komunikační dovednosti. Skupinové aktivity pomáhají pozitivně působit na mezilidské vztahy, zlepšují sociální soudržnost, pomáhají formovat vhodné postoje k druhým spolužákům. Díky zážitkové složce též působí v oblasti psychohygieny.

Z hlediska organizace vyučování byl pozorován příklon k výuce v kruhu, která posiluje schopnost udržet pozornost. Žáci ji vnímali jako méně formální, zlepšila se díky ní i komunikace ve skupině. Náročnost zpracování osobnostních témat v hodinách výtvarné výchovy kladla velký důraz na schopnosti učitele v oblasti organizace, což nebylo vždy naplněno (nejčastěji chybějící reflexe).

10 Závěr

Osobnostní rozvoj žáků je objektivně těžko měřitelnou veličinou. Z hlediska kvalitativního výzkumu je tato oblast navíc proměnnou ovlivněnou celou řadou dalších vlivů, o jejichž působení ani nemusíme vědět. Podmínky vnitřní navíc mohou snadno zůstat skryté, proto lze výsledky interpretovat vždy jen nesnadno. Přestože ale zůstávají tyto skutečnosti vždy částečně skryty a stále mohou znovu doznat změny, vystupují v nich přece jen řada činitelů jako faktory, které tento proces ovlivňují. Jedním z nich je působení uměleckého zážitku, dalším faktorem jsou pak samotná témata, která akcentují vývojové úkoly adolescence a soustřeďují se na rozvoj osobnostního potenciálu.

Osobnostní rozvoj byl potvrzen zejména v oblasti sebeprožívání. Skrze vybrané výtvarné techniky se žáci naučili lépe poznávat sami sebe: své přednosti a své nedostatky a objevovat své rezervy.

Významný je přínos v oblasti mezilidských vztahů: v chování žáků bylo dosaženo navýšení prosociálních dovedností, zlepšila se komunikace mezi žáky, schopnost přijímat jinakost a vnímat ji jako přirozenou součást lidské existence. Přestože nebylo cílem práce porovnat sociální klima ve třídě, je důležitým objevem posílení sociálních vazeb napříč oběma obory.

Výrazné je zejména zlepšení přístupu k výtvarné výchově, žáci dokonce začali preferovat volná vyjádření, zmizel strach z výtvarné výchovy, významně se zlepšil vztah k abstraktní tvorbě.

Nabízená témata přiměla žáky k uvažování nad vlastním životem. Náměty často reflektovaly osobní témata, tím vedly ke zvýšení zaujetí a ke zkvalitnění prožívání.

Témata s přesahem k transcendentním cílům přinesla žákům pozitivnější naladění, poskytla jim prostor k hledání smyslu vlastního života. V oblasti strukturování hodnotového systému a osobních postojů se žáci naučili rozlišovat, že jejich prožívání se od uvažování druhých liší a je třeba se vzájemně tolerovat,

V oblasti sebeorganizace a sebekontroly se žáci naučili vybrat si výtvarná média a kombinovat je, zvládli soustředit se na činnost a nerozděleně pracovat na úkolu. Tím, že důraz byl veden na prožívání, nabyli jistoty, že není nezbytné podat výkon, ale smysluplně

naplnit čas – skrze toto pak snáze dosáhli i jiných cílů (kupř. estetizace). Podařilo se jim posílit volní oblast a oblast plánování.

Společná reflexe děl umožnila žákům procvičovat a zlepšovat své komunikační projevy. U mnohých bylo posíleno rozšíření komunikačních strategií. Žáci se naučili také ztišit a respektovat potřebu ticha i u druhých. V závěrečných výtvarných aktivitách byl pozorován i znatelný příklon k struktuře hodiny, reflexe byla přijímána jako pozitivní součást hodiny a ne jako nutné zlo.

Práce na společných projektech umožnila žákům rozvíjet kooperativní chování a získat nové komunikační strategie. Skrze vhodně tematicky volené činnosti si mohli žáci procvičit i jednání v situacích, která je potkají i v dospělém životě (volba bydlení, schopnost domluvit se se sousedy apod.)

Závěrem lze konstatovat, že nabízená témata pro osobnostní rozvoj poskytla žákům hlubší zážitky ve výtvarných činnostech, čímž posílila jejich prožívání a promítla se i do kvality jejich života.

Seznam použitých informačních zdrojů

CAMBELLOVÁ, Jean: *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*, Praha: Portál 1998, ISBN 80-7178-428-1

CIKÁNOVÁ, Karla: *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*, Praha: PedF UK 1998, ISBN-13: 978-80-86039-70-1

CIKÁNOVÁ, Karla: *Kreslete si s námi*, Praha: Aventinum 1992, ISBN 80-85277-79-4

ČERNÁ, Marie: *Česká psychopedie*, Praha: Karolinum 2015, ISBN 978-80-246-3071-2

DRAPELA, Viktor.: *Přehled teorií osobnosti*, Praha: Portál 1997, ISBN 80-7178-251-3

HELUS, Zdeněk: *Osobnost a její vývoj*, Praha: PedF UK 2009, ISBN 987-80-7290-396-2

KABÍČEK, Pavel a kol.: *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*, Praha: Triton 2014, ISBN 987-80-7387-793-4

KOUKOLÍK, František: *Lidství/ Neuronální koreláty*, Praha: Galén 2010, ISBN 987-80-7262-654-0

KOUKOLÍK, František: *Nejspanilejší ze všech bohů/eseje*, Praha: Karolinum 2012, ISBN 978-80-246-2042-8

KOUKOLÍK, František: *Před úsvitem, po ránu/ Eseje o dětech a rodičích*, Praha: Karolinum 2008, ISBN 987-80-246-1496-0

MEGLIN, Nick, MEGLIN, Diana: *Kreslení jako cesta k sebevyjádření*, Praha: Portál 2001, ISBN 80-7178-446-X

LEČBYCH, Martin: *Mentální retardace v dospívání a mladé dospělosti*, Praha: Grada 2008, ISBN 978-80-244-2071-4

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B.: *Psychologie dítěte*, Praha: SPN 1966, ISBN 14-247-70

PÖRTNER, Marlis: *Na osobu zaměřený přístup v práci s lidmi s mentálním postižením a s klienty vyžadujícími trvalou péči*. 1. vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-582-0

ŘÍČAN, Pavel, KREJČÍŘOVÁ, Dana: *Dětská klinická psychologie*, Praha: Grada 2008, ISBN 80-247-1049-8

SLAVÍK, Jan: *Od výrazu k dialogu ve výchově/ Artefiletika*, Praha: Karolinum 1997, ISBN 80-7184-437-3

SLAVÍK, Jan: *Umění zážitku, zážitek umění/ teorie a praxe artefiletiky*, Praha: PedF UK 2011, ISBN 987-80-7290-498-3

SVOBODA, Mojmir, KREJČÍŘOVÁ, Dana, VÁGNEROVÁ, Marie: *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*, Praha: Portál 2009, ISBN

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, Praha: Portál 2007, ISBN 978-80-7367-313-0

UŽDIL, Jaromír: *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*, Praha: SPN 1972, ISBN 14-245-78

VÁGNEROVÁ, Marie: *Psychopatologie pro pomáhající profese*, Praha: Portál 2008, ISBN 987-80-7367-414-4

VALENTA, Josef: *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*, Kladno: Aisis 2006, ISBN 80-239-4908-X

VALENTA, Milan: *Přehled speciální pedagogiky*, Praha: Portál 2014, ISBN 987-262-0602-6

VALENTA, Milan: *Slovník speciální pedagogiky*, Praha: Portál 2015, ISBN 978-80-262-0937-9

VANČÁT, Jaroslav: *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*, Praha: Sdružení MAC 2003, ISBN 80-86015-90-4

RVP pro Praktickou školu dvouletou, dostupné na:
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/rvp-pro-obor-vzdelani-prakticka-skola-jednoleta-a-dvouleta>

Seznam příloh

Příloha 1 – ŠVP DKSS Kolín pro obor Praktická škola dvouletá Kolín

Příloha 2 – Fotografická dokumentace vybraných zpracovaných témat

- Netradiční autoportrét
- Stvoření člověka
- Moře ve mně
- Cesta životem
- Křídla/Anděl ve mně
- Moje jméno
- Pírko
- Krajiny aneb co je vidět z odstupu
- Struktury aneb co je vidět zblízka
- Město
- Dialog